

# Affektien säätely korkeakouluopinnoissa

Jepa Pihlainen

Pro gradu -tutkielma

Kasvatustieteet

Käyttäytymistieteiden laitos

Elokuu 2016

Ohjaajat: Sari Lindblom-Ylänne ja Lari Lemmetyinen

Tiedekunta – Fakultet – Faculty Käyttäytymistieteellinen tiedekunta	Laitos – Institution – Department Käyttäytymistieteiden laitos
Tekijä – Författare – Author Pihlainen, Jepsa Jenni Helena	
Työn nimi – Arbetets titel – Title Affektien säätely korkeakouluopinnoissa	
Oppiaine – Läroämne – Subject Kasvatustieteet	
Työn laji ja ohjaaja(t) – Arbetets art och handledare – Level and instructor Pro gradu, ohjaajat Sari Lindblom-Ylänne ja Lari Lemmetyinen	Aika – Datum – Month and year 23.8.2016
Sivumäärä – Sidoantal – Number of pages 91 s.	
<p> <b>Tiivistelmä – Referat – Abstract</b>  <i>Tavoitteet:</i> Pro gradu -työssä tutkittiin korkeakouluopinnoissa tapahtuvaa emootioiden ja mielialojen säätelyä hyödyntäen sekä emootioiden säätelyn että oppimiseen liittyvien emootioiden viitekehystä. Oppimiseen liittyvien emootioiden tutkimuksesta tiedetään eri oppimistavoitteiden liittyvän eri emootioihin. Akateemisten emootioiden tutkimustraditiossa ei kuitenkaan ole pohdittu emootioiden säätelyn strategioiden merkitystä koettujen emootioiden kannalta eikä emootion säätelyn strategioiden ja tavoitteiden yhteyttä oppimistavoitteisiin. Tässä pro gradu -työssä tutkittiin näitä kysymyksiä. Tutkimuskysymykset olivat: Mitä affekteja ja affektien säätelyn keinoja humanistisen tiedekunnan maisterivaiheen opiskelijat kuvaavat opintopolustaan puhuessaan? Millaisia affektien säätelyn profiileja aineistosta erottuu? Mitä affektien säätelyn strategioita eri profiileissa suosittiin? Mitkä olivat affektien säätelyn tavoitteet eri profiileissa? Miten profiileissa suositut säätelystrategiat ja säätelytavoitteet sopivat yhteen opiskelutavoitteiden kanssa? </p> <p> <i>Menetelmät:</i> Tutkimuskysymyksiin vastattiin laadullisen aineistolähtöisen sisällönanalyysin pohjalta. Aineistona oli kahdeksan puolistrukturoitua yksilöhaastattelua, joissa humanistisen tiedekunnan maisterivaiheen opiskelijat kertoivat opintopolkunsa tapahtumista. Haastattelut oli poimittu laajemmasta haastattelujen joukosta harkinnanvaraisesti, hyödyntäen opintojen aikaisia tunteita kartoittavaa taustakyselyä. </p> <p> <i>Tulokset ja johtopäätökset:</i> Päätuloksena olivat aineistosta erottuneet kolme affektien säätelyn profiilia. Kunkin profiilin opiskelijoita yhdistivät tietynlainen affektien säätelyn tavoitteenasettelu sekä tietynlaiset affektien säätelyn preferenssit ja oppimistavoitteet. Aiempien tutkimusten mukaisesti ajatusten muuttaminen oli adaptiivinen säätelystrategia ja märehtiminen maladaptiivinen säätelystrategia. Monia muita emootioiden säätelyn strategioita kuitenkin käytettiin sekä adaptiivisesti että maladaptiivisesti. Opiskelijat, joiden affektien säätelyssä yhdistyi sekä tavoite kokea miellyttäviä tuntemuksia että tavoite oppia oman aineen hallinnan edellyttämiä tietoja ja taitoja, kokivat opiskelun miellyttävämpänä ja palautuivat muita nopeammin vastoinkäymisistä. Kun affektien säätelyn tavoitteet ja oppimistavoitteet ovat keskenään linjassa, affektit tulevat säädellyiksi ja opinnot etenevät vastoinkäymisistä huolimatta. Kun säätelyn tavoitteet ja oppimistavoitteet ovat keskenään ristiriidassa, säätely ei toimi yhtä hyvin ja opinnot saattavat viivästyä. Affektien säätelyn adaptiivisuuteen saattaa siis vaikuttaa valittua emootioiden säätelyn strategiaa enemmän valittu säätelyn tavoite. </p>	
Avainsanat – Nyckelord – Keywords Affektien säätely, emootioiden säätely, mielialan säätely, korkeakouluopiskelu	
Säilytyspaikka – Förvaringsställe – Where deposited Helsingin yliopiston keskustakampuksen kirjasto	
Muita tietoja – Övriga uppgifter – Additional information	

## HELSINGIN YLIOPISTO – HELSINGFORS UNIVERSITET – UNIVERSITY OF HELSINKI

Tiedekunta – Fakultet – Faculty Faculty of Behavioral Sciences		Laitos – Institution – Department Institute of Behavioral Sciences	
Tekijä – Författare – Author Pihlainen, Jena Jenni Helena			
Työn nimi – Arbetets titel – Title Affect regulation in university studies			
Oppiaine – Läroämne – Subject Educational Sciences			
Työn laji ja ohjaaja(t) – Arbetets art och handledare – Level and instructor Master's thesis, Sari Lindblom-Ylänne and Lari Lemmetyinen		Aika – Datum – Month and year 23.8.2016	Sivumäärä – Sidoantal – Number of pages 91 p.
<p>Tiivistelmä – Referat – Abstract</p> <p><i>Goals:</i> This Master's thesis described emotion and mood regulation during university studies. It used models both from emotion regulation and learning related emotions literature. It is established in literature that different study goals are connected to different emotions. However, this theme has not been linked with questions of emotion regulation strategies: How the choice between them affects experienced learning related emotions, and how strategies and goals of emotion regulation are linked to study goals. This thesis addressed those questions. Research questions were: Which affects and strategies of affect regulation did Finnish university students from Faculty of Arts describe when talking about their university studies? Were there differing affect regulation profiles? Which affect regulation strategies were preferred in different profiles? What were affect regulation goals of different profiles? How did preferred regulation strategies and regulation goals interact with study goals?</p> <p><i>Methods:</i> These questions were addressed by a qualitative inductive content analysis. The data consisted of eight semi-structured individual interview texts in which students of Faculty of Arts told about their paths as university students. These interviews were selected from a bigger interview database, using the results of a questionnaire on learning related emotions.</p> <p><i>Results and conclusions:</i> The main results were the affect regulation profiles that were extracted from the data. Students of each profile had similar affect regulation goals and preferences and similar study goals. Following earlier studies, cognitive change was adaptive emotion regulation strategy and rumination was maladaptive emotion regulation strategy. However, many other emotion regulation strategies were used both in adaptive and maladaptive ways. The students whose affect regulation strategies did combine both a goal to feel good and a study goal of acquiring needed knowledge and skills, were the ones who experienced studying to be more pleasant and recovered more quickly from adverse events. When affect regulation goals and study goals are aligned, affects get regulated well and the studies proceed even in the face of adversities. When a student's affect regulation goals and study goals are incompatible, affect regulation is more difficult and the studies might not progress as smoothly. Therefore, affect regulation goals might be more important than regulation strategies in making regulation adaptive.</p>			
Avainsanat – Nyckelord – Keywords Affect regulation, emotion regulation, mood regulation, university studies			
Säilytyspaikka – Förvaringsställe – Where deposited Helsinki University main library			
Muita tietoja – Övriga uppgifter – Additional information			

## SISÄLLYSLUETTELO

---

1	Johdanto .....	1
2	Teoreettinen viitekehys .....	4
2.1	Affektit: emootiot ja mielialat .....	4
2.2	Affektien säätely .....	6
2.2.1	Emootioiden säätelyn prosessimalli .....	6
2.2.2	Mielialan säätely .....	9
2.2.3	Emootioiden säätelyn instrumentaalisuus .....	10
2.3	Opinnoissa koetut emootiot ja niiden säätely .....	10
2.3.1	Opiskelutavoitteet opinnoissa koettuja emootioita jäsentävänä tekijänä ...	11
2.3.2	Opiskelutavoitteisiin liittyvät emootiot ja niiden säätely .....	15
2.3.3	Opiskelukontekstin emootioiden säätelyn instrumentaalisuus .....	21
2.4	Emootioiden säätelyn haasteet opintojen aikana .....	23
2.4.1	Toimintaan liittyvien emootioiden sääteleminen .....	23
2.4.2	Tuloksiin liittyvien emootioiden sääteleminen .....	24
3	Tutkimuksen tavoite .....	26
4	Tutkimusmenetelmät .....	28
4.1	Aineiston keruu ja kuvaus .....	28
4.2	Induktiivinen sisällönanalyysi .....	29
4.2.1	Analyysin vaiheet .....	30
5	Tulokset .....	34
5.1	Mitä affekteja ja affektien säätelyn keinoja humanistisen tiedekunnan maisterivaiheen opiskelijat kuvaavat opintopolustaan puhuessaan .....	34
5.2	Affektien säätelyn profiilit .....	37
5.2.1	Kiinnostuksensa seuraajat .....	38
5.2.2	Haasteiden välttelijät .....	45
5.2.3	Sinnittelijät .....	52
6	Pohdinta .....	57
6.1	Tutkimuksen luotettavuus .....	57
6.1.1	Tutkimuksen rajoitukset .....	59
6.1.2	Tutkimuksen vahvuudet .....	63
6.1.3	Tutkimuksen eettisyys .....	65
6.2	Tulosten suhteutuminen aiempaan tutkimukseen .....	66

6.3	Affektien säätelyn toimivuus: strategioiden ja tavoitteiden merkitys .....	75
6.4	Aiheita jatkotutkimukselle .....	77
7	Kirjallisuus.....	83
8	Liite 1. Haastattelurunko .....	90

# 1 JOHDANTO

---

Mitä voi tehdä, jos tuntee jo tenttikirjan ensilehdillä pitkästymistä tai seminaaritapaamiseen meneminen hermostuttaa liikaa? Tai entä jos koko opinnot suututtavat toistuvasti ja opiskelija tekisi mieluummin jotain aivan muuta? Näissä tilanteissa tunteita yritetään usein sovittaa emootioiden säätelyn avulla vastaamaan paremmin ympäristön vaatimuksia ja omia tavoitteita. Jos säätely onnistuu, opiskelija voi edistää opintojaan ja oppia uutta. Jos säätely epäonnistuu, opiskelija kenties luovuttaa kokonaan tai lykkää tehtävien aloittamista niin pitkään, ettei aika enää riitä niiden kunnolla niiden ratkaisemiseen. Akateemisten emootioiden säätelyyn kuuluu kielteisten emootioiden säätelyn lisäksi myös myönteisten emootioiden säätely, kuten oivalluksista iloitsemiseen keskittyminen sekä kiinnostuksen virittäminen ja sen vastoinkäymisissä säilyttäminen.

Tarkastelen tässä pro gradu -tutkielmassa aineistolähtöisen laadullisen sisällönanalyysin keinoin ja valmiin haastatteluaineiston pohjalta yliopisto-opintojen kontekstissa koettujen emootioiden ja mielialojen itsesäätelyä. Kysyn, mitä yliopisto-opiskelijat kertovat emootioiden ja mielialan säätelystään kuvatessaan merkittäväksi mieltämiään tapahtumia opintopolkunsa varrelta. Pyrin kartoittamaan heidän hyödyntämiään säätelystrategioita ja niiden mahdollista yhteyttä kahdenlaisiin tavoitteisiin: sekä suoraan opiskeluun liittyviin opiskelutavoitteisiin että emootioiden säätelyn suuntaa jäsentäviin emootioiden säätelyn tavoitteisiin. Luonnehdin opintoihin liittyvien emootioiden ja mielialojen säätelyä aineiston pohjalta muodostamieni affektien säätelyn profiilien avulla. Keskeisiä taustateorioitani ovat tavoitteelliseen toimintaan kohdistuvien tunteiden kontrolliarvoteoria (Pekrun & Perry 2014; Pekrun & Stephens 2010) ja Grossin emootioiden säätelyn prosessimalli (Gross 1998, 2014), jota täydennän instrumentaalisen emootioiden säätelyn mallilla (Tamir 2011; Tamir & Mauss 2011).

Vaikka emootioiden ja mielialojen merkitys opintojen etenemisessä on tiedostettu pitkään ja emootioiden tutkimuksen on aikuiskasvatuksen perusteoksissa arvioitu antavan tärkeää uutta tietoa aikuisten oppimisesta (esim. Jarvis 2010), alan tutkimus on oikeastaan vasta alkamassa ja saadut tutkimustulokset vielä kovin sirpaleisia. Opinnoissa koettujen emootioiden merkitystä ja tietynlaisiin oppimistavoitteisiin kytkeytymistä on tutkittu Pekrunin kontrolliarvoteorian (Pekrun & Perry 2014; Pekrun & Stephens 2010) viitekehyksessä. On osoitettu, että esimerkiksi pyrkimys saada hyviä arvosanoja ja välttää

epäonnistumisia liittyy opintojen parissa koettuihin kielteisempiin emootioihin, pyrkimys oppia uusia tietoja ja taitoja myönteisempiin emootioihin (Pekrun & Stephens 2010; Linnenbrink-Garcia & Barger 2014; Huang 2011). Akateemisiin emootioihin keskittyvässä tutkimustraditiossa ei kuitenkaan ole kiinnitetty huomiota emootioiden säätelyyn vaan koettuihin emootioihin on suhtauduttu ikään kuin annettuina. Ei ole kysytty, mitä opiskelijat tekevät kokemilleen emootioille ja miten heidän tapansa käsitellä kokemaansa muuttaa näitä emootioita: nopeuttaako valittu strategia opintojen pariin rauhallisin mielin palaamista vai käykö niin, että emotion käsitteleminen vie voimavaroja opiskelusta pitkittäessään ja lisätessään vaikeita tuntemuksia. Näin ollen tämän tutkimustradition pohjalta on vaikeaa vastata sen kaltaisiin kysymyksiin kuin miksi tietty vastoinikäminen hankaline tuntemuksineen saa toisen opiskelijan panostamaan jo pian opintoihin entistä enemmän ja toisen masentumaan ja luovuttamaan.

Opinnoissa koettujen affektien säätelystä lienee tutkittu eniten stressin säätelyä, sekä Suomessa (esim. Rahikainen 2016; Liuska 1998) että maailmalla (Skinner, Pitzer & Brule 2014). Itse en tartu tässä tutkimuksessa stressinsäätelyyn, koska siitä on jo runsaasti tutkimustietoa. Sen sijaan tarkastelen opintojen aikaista affektien itsesäätelyä tavalla, joka voi rikastaa ja täydentää stressinsäätelyn tutkimuksista saatua kuvaa: emootioiden säätelyn viitekehyksen avulla voidaan jäsentää useampia opintojen aikaisten affektien säätelyn tilanteita kuin stressitilanteiden säätelyyn keskittyvän stressinsäätelyn viitekehyksen avulla (John & Eng 2014; Skinner et al. 2014; Gross 2014; Neff et al. 2007). Tutkimusote voi tarjota uutta tietoa, koska vaikka toisaalta opinnoissa koettuja emootioita ja toisaalta emootioiden säätelyä molempia tutkitaan vilkkaasti, näitä näkökulmia ei ole juuri yhdistetty.

Emootioiden säätelyn tutkimustraditio on nuori ja kysymyksenasetteluiltaan varovainen. Sen liikkeelle pannut Grossin emootioiden säätelyn prosessimalli (Gross 1998) on peräisin 1990-luvulta. Tutkimustraditiossa on enimmäkseen kartoitettu tiukasti kontrolloiduin koeasetelmin miten-kysymystä (*miten emootioita säädellään?*), ei esimerkiksi kysymyksiä, miksi, mihin suuntaan tai kuinka pitkään tiettyä emootiota säädellään tai miten emootioiden säätely ja mielialojen säätely liittyvät toisiinsa. Osana koeasetelmaa aiheutettujen emootioiden säätelystä testitilanteen aikana tiedetään jo paljon. Siitä, miten säädellään niitä emootioita, jotka viriävät itselle tärkeiden hankkeiden parissa, esimerkiksi opiskellessa, ei puolestaan tiedetä paljonkaan. Viime vuosina onkin kyselty sellaisten

tutkimusasetelmien perään, joissa tarkasteltaisiin arjessa koettujen emootioiden säätelyä pidemmällä aikavälillä. Esimerkiksi Aldaon (2013) mukaan emootioiden säätelyn tutkimus hyötyisi tutkimusotteista, joissa kartoitettaisiin valittujen strategioiden lisäksi myös emotion säätelijään liittyviä tekijöitä, säätelijän ympäristön emootioita herättäviä tapahtumia sekä muitakin säätelyn tavoitteita kuin lyhyen tähtäimen mielihyvää.

Tällaisia tutkimuksia on tehty niukasti, puhumattakaan siitä, että näin olisi tutkittu myös tämän pro gradun aihetta, korkeakouluopinnoissa koettujen emootioiden säätelyä. Tutkimuskirjallisuutta läpikäydessäni löysin vain yhden artikkelin (Neff, Hsieh & Dejitterat 2007), jonka ekologisesti validi tutkimusasetelma sijoittui korkeakouluympäristöön, ja siinäkin tarkasteltiin emootioiden säätelyä vain yhdenlaisessa tilanteessa, huonoksi koetun arvosanan saamisen jälkeen. En löytänyt yhtään korkeakouluopinnoissa koettujen emootioiden säätelyn yleistasoisempaa kuvausta. Koska vaikutti siltä, ettei ilmiön peruspiirteitä kuvata missään, näin mielekkääksi ottaa tämän pro graduni tehtäväksi, toki tietyin aineiston ja kysymyksenasettelun asettamin rajauksin sekä edellä mainitusta viitekehyksestä käsin. Koska emootioiden säätelyyn keskittyminen mielialojen säätelyn teemasta irrotettuna ei tuottanut järkevää kuvausta ilmiöstä ainakaan analysoimani aineiston pohjalta, käsittelen tutkielmassa jonkin verran myös mielialojen säätelyä. Sitä on tutkittu vieläkin niukemmin eikä juuri emootioiden säätelyn yhteydessä: mielialan säätely voi tulla esiin vain pidemmän ajanjakson säätelyä kartoittavissa tutkimusotteissa, jotka eivät ole olleet tyypillisiä emootioiden säätelyn tutkimustraditiolle.



## 2 TEOREETTINEN VIITEKEHYS

---

### 2.1 AFFEKTIT: EMOOTIOT JA MIELIALAT

Affektin yläkäsite kokooa alleen kaikki kokemuksellisesti ei-neutraalit, hedoniset (eli kipuun ja mielihyvään keskittyvät) tai arvovärittyneet tilat (Fiedler & Baier 2014). Affekteihin kuuluvat tunnetilojen eli emootioiden ja mielialojen lisäksi asenteet, preferenssit ja affektiiviset taipumukset (Shuman & Scherer 2014). Jotkut tutkijat lukevat myös stressivasteet osaksi affekteja (esim. Gross 2014). Emootioiden tutkimuksessa affektilla viitataan tyypillisesti lähinnä emootioihin ja mielialoihin, mutta esimerkiksi kasvatustieteissä sillä on viitattu näiden lisäksi itsekäsityksiin, uskomuksiin ja motivaatioihin (Pekrun & Linnenbrink-Garcia 2012). Keskityn tässä tutkielmassa affektiivisista tiloista emootioihin ja mielialoihin, joihin molempiin voidaan viitata arkikielen sanalla ”tunne” ja joihin analysoimani haastateltavat oletettavasti viittaavat tutkijan kysyessä, miltä tietty opintopolun tapahtuma tai jakso tuntui.

Jäsennän tässä tutkimuksessa emootiot, mielialat ja tuntemukset emootioiden appraisalteorian ja sen kanssa yhteensopivan emootioiden modaalisen mallin mukaisesti. Appraisalteorian mukaan emootio koostuu useista tekijöistä, joista kognitiivinen tilanearvio aloittaa emootion ja luetaan sen osaksi (Shuman & Scherer 2014). Emootioiden modaalisisessa mallissa emootio määritellään joustavaksi tilanteeseen vastaamisen kehityskuluksi, joka ilmenee emootion kokijan koko kehossa ja ajatuksissa ja jonka ensisijainen tehtävä on aloittaa ja ohjata tavoitteisiin suuntautuvaa käyttäytymistä. Kehityskulku käynnistyy emootion kokijan huomatessa tilanteen tarjoavan tärkeitä haasteita tai mahdollisuuksia. (Gross 2014.) Emootion kehittyessä kokijan käyttäytyminen ja kokemus (Gross 1998) sekä motivaatiot (Pekrun & Stephens 2010) suuntautuvat uudelleen emootiota myötäillen. Tämän lisäksi koko keho aktivoituu tai passivoituu, suuntautuu toimintaan tai lepoon (Gross 2014; Pekrun & Stephens 2010). Emootion ajatellaan pitävän sisällään siten paitsi sen aloittavan tilanearvion ja tätä seuraavan itsetarkkailun ja -säätelyn mahdollistavan tuntemuksen, myös tietyt toimintataipumukset, toisille emootiota kommunikoivat ilmeet ja eleet sekä niiden taustalla vaikuttavan fysiologisen virittymisen (Schuman & Scherer 2014). Kyse ei ole suorasta ärsykkeeseen reagoinnista vaan joustavasta vastetaipumuksesta, jota on mahdollista säädellä sen eri osiin puuttuen (Jacobs & Gross 2014).

Suurin osa affektien tutkijoista erottaa emotion (emotion) ja mielialan (mood) toisistaan. Emootiolla on selkeä kohde, mielialalla ei (Fiedler & Baier 2014; Shuman & Scherer 2014; Siemer 2001). Koska tietynlaisen emotion laukaisee tietynlainen ärsykkeiden kimppu, se ilmenee vain tietynlaisissa tilanteissa eikä sovi toisenlaisiin tilanteisiin (Fiedler & Baier 2014). Mieliala sen sijaan kulkeutuu tilanteesta toiseen (emt.) ja muuttaa ajattelun tyyliä enemmän kuin toimintataipumuksia (Larsen 2000; Siemer 2001). Siinä missä emootiolla on selkeä rooli tärkeään tilanteeseen vastaamisessa, mielialat voivat jäädä päälle pitkiksikin ajanjaksoiksi ilman selkeää hyötyä tilanteissa luovimisen kannalta (Larsen 2000). Tilanteiden sijaan mielialojen on ehdotettu antavan informaatiota omista voimavaroistamme, jotka muuttuvat hitaammin kuin tilanteet, joiden läpi kuljemme (emt). Emootiossa onkin kyse mielialaa lyhytkestoisemmasta (Fiedler & Baier 2014; Shuman & Scherer 2014) ja selvärajaisemmasta (Larsen 2000; Verduyn & Lavrijsen 2015) prosessista. Emootiot ja mielialat ovat vuorovaikutuksessa keskenään: Emootiot virittävät kehoa toimintaan tai lepoon (Pekrun & Stephens 2010), kehosta saatu fysiologinen palaute puolestaan vaikuttaa mielialaan (Larsen 2000). Appraisal-emootioteoriaan sopii luontevimmin käsitys mielialasta taipumuksena tuottaa tietyllä tavalla sävyittyneitä, mielialaa vastaavaa emootiota liipaisevia tilannearvioita (Siemer 2001).

Osa tutkijoista nivoo käytännön tutkimusotteessaan emootiot ja mielialat yhteen, koska katsoo niiden jakavan tutkimuskysymystensä kannalta riittävän samantyyppisen rakenteen ja kvalitatiiviset erottelukriteerit (Pekrun & Stephens 2010; Siemer 2001). Tällöin empiirisen kontekstin metodologisine ratkaisuihin voidaan ajatella ohjaavan käsitteiden käyttöä sen sijaan, että käsitteitä käytettäisiin affekteja koskevan teoreettisen ymmärryksen pohjalta (Siemer 2001). Opiskeluun liittyvien affektien tutkimuksessa tämä saattaa olla perusteltua etenkin tarkasteltaessa pidempiä ajanjaksoja. Koska emotionaaliset episodit ovat kestoiltaan lyhyitä, eri arvioiden mukaan keskimäärin vartista tuntiin (Shuman & Scherer 2014) tai puolesta tunnista kahteen vuorokauteen (Verduyn & Lavrijsen 2015), mielialasta erotettuja emootioita voi olla vaikeaa tunnistaa tutkimusasetelmissa, joissa haastatellut palauttavat jälkikäteen mieleen emootioita herättäneitä tapahtumia. Affektien säätelyä tutkittaessa emootiot ja mielialat on kuitenkin järkevää erottaa, koska emootioiden ja mielialojen säätelymekanismit saattavat olla erilaisia (Gross 2014).

## 2.2 AFFEKTIEN SÄÄTELY

### 2.2.1 Emootioiden säätelyn prosessimalli

Grossin emootioiden säätelyn prosessimalli on tutkimuksessa yleisimmin käytetty emootioiden säätelyn malli (Aldao & Nolen-Hoeksema 2013; Webb, Miles & Sheeran 2012). Se kuvaa, kuinka emootioita säädellään, ei takaisinkytkentää emootioista muihin seikkoihin (Gross 2014). Emootioiden säätely ei muuta koettuja emootioita toisiksi vaan säätelee niiden voimakkuutta, kestoa ja reagoimisen tapoja (Thompson 2014). Emootioiden säätely näyttää vaikuttavan näistä etenkin emootioiden keston (Brans & Verduyn 2014).

Emootioiden säätelyn prosessimallissa eritellään emootion modaalisen mallin pohjalta, missä vaiheessa emootion täyteen mittaansa kehittymistä sitä aletaan säädellä (Gross 2014). Perusoletuksena on, että varhaisessa vaiheessa emootioon puuttuminen helpottaa säätelyä (Sheppes & Gross 2011). Emootioiden säätely voi tapahtua Grossin mallin mukaan *emootioita ennakoivasti* 1) tilanteita valikoimalla ja *emootiota laukaisevassa tilanteessa* 2) tilannetta muuttaen, 3) huomiota suunnaten ja 4) ajatuksia muuttaen. *Emootion jo kehityttyä* voidaan vielä 5) muokata itse emotionaalista vastetta. (Gross 1998, 2014.) Säätely voi tapahtua paitsi itsen, myös jonkun toisen toimesta (Jacobs & Gross 2014).

Emootioiden säätelyn strategiat voidaan Grossin nimeämien kehittyvään emootioon ajallisesti suhteutuvien vaiheiden lisäksi jakaa emotionaalista informaatiota vältteleviin ja siihen sitoutuviin. Kun tilanteita vältellään tai muutetaan tai harhautetaan huomiota tuntemuksista, voidaan puhua emootiota virittävän informaation välttelystä. Strategiana se näyttää toimivan hyvin, jos tilanne ei toistu ja emootio on erittäin voimakas. Sen sijaan emootion informaatioon sitoutuvat strategiat näyttävät toimivan hyvin toistuvissa tilanteissa, joissa emootio ei ole liian intensiivinen. (Sheppes 2014.) Grossin nimeämistä strategioista tilanteiden valikointia ja muuttamista ei ole empiirisesti tutkittu emootioiden säätelyn tutkimusperinteessä vaihtoehtoina muille tavoille säädellä emootioita. Sen sijaan huomion suuntaamisen, ajatusten muuttamisen ja emotionaalisen vasteen muuttamisen strategioita on tutkittu mittavasti. (Webb et al. 2012.)

#### **Emootioiden säätelyn strategiat Grossin mallin mukaan**

*Tilanteiden valikointi* tarkoittaa tiettyjen tilanteiden välttelemistä. Se on emootioiden säätelyn strategioista ennakoivin ja puuttuu ei-toivottuja emootioita todennäköisesti virittäviin tilanteisiin ehkäisten jo ennalta niihin joutumisen. (Gross 2014.)

*Tilanteiden muuttaminen* tarkoittaa tilanteiden muokkaamista siten, että niissä voidaan kokea erilaisia emootioita kuin tilanteita muuttamatta. Tilanteita muutetaan muokkaamalla itselle ulkoisia tekijöitä, ei pelkästään omia ajatuksia. (Gross 2014.) Olen tulkinut opiskelutavoitteiden muokkaamisen osaksi tilanteiden muuttamista, koska ajattelen tavoitteet muita ajatuksia pysyvämmäksi ja harkitummaksi tekijäksi: toimintasuunnitelman sisältäviksi sopimuksiksi itsen kanssa.

*Huomion suuntaamisen* strategioita ovat huomion harhauttaminen tuntemuksista ja huomion keskittäminen tuntemuksiin (Gross 1998). Huomion harhauttaminen tiedetään yleisimmäksi emootioiden säätelykeinoksi kielteisen emootion ollessa voimakas. Tilanteen käsittely pysyy kognitiivisesti yksinkertaisena, koska häiritsevää informaatiota kieltäydytään käsittelemästä. Jos tilanne kuitenkin toistuu, emootiota virittävän informaation välttelyn pulma on, ettei edellisistä kerroista ole opittu mitään ja tilanne tuntuu edelleen yhtä kammottavalta kuin ennenkin. (Sheppes 2014.) Empiirisissä tutkimuksissa koehenkilöitä on ohjattu huomion harhauttamiseen joko pyytämällä heitä keskittymään johonkin myönteiseen tai neutraaliin ajatukseen tai antamalla heille tehtäviä myönteisen tai neutraalin materiaalin parissa pyytämättä heitä säätelämään koeasetelmassa aiheutettua kielteistä emootiota (Webb et al. 2012).

Huomion keskittämisessä huomiota suunnataan juuri niihin emootioihin, joita yritetään säädellä. Yksi tutkituimpia huomion keskittämisen muotoja on märehtiminen. Se on säätelykeinoista ainoa, jonka on empiirisesti osoitettu vaikuttavan tunne-episodin pituuteen: märehtiminen pidentää tunne-episodia pitäen yllä tai voimistaen epämieluisan tapahtuman alkuperäistä merkitystä (Verduyn & Lavrijsen 2015). Märehtijä palaa toistuvasti emootion herättäneen menneen tapahtuman tuntemuksiin ja seuraamuksiin (emt.) yleistäen, arvottaen ja huomiota omiin epäonnistumisiin keskittäen (Nolen-Hoeksema, Wisco & Lyubomirsky 2008). Märehtimistäipumuksen tiedetään liittyvän masennukseen (Sheppes 2014; Joormann & Siemer 2014) sekä lisäävän kielteisiä tilannearvioita, vaikeuttavan ongelmanratkaisua ja heikentävän sosiaalista tukea (Nolen-Hoeksema et al. 2008). Toinen märehtimistä muistuttava huomion keskittämisen strategia on tulevaisuuden uhkien etukäteen murehtiminen. Mitä kauemmas tulevaisuuteen murehtiminen suuntautuu, sen abstraktimpaa ja haitallisempaa se tapaa olla. Märehtimisen ja etukäteen murehtimisen haitallisuus ja kielteisiä emootioita pitkittävyys

saattaa palautua taipumukseen yleistää yhdestä tapahtumasta virinneeseen emootioon liittyvät kielteiset itsearviot tuota tilannetta laajemmalle. (Watkins 2008.)

*Ajatusten muuttamisen* strategioita ovat emootion laukaisseen tapahtuman uudelleenarviointi, tapahtuman uudelleenarviointi omasta tilanteesta etäännyttäen sekä koetun emootion uudelleenarviointi. Nämä strategiat on osoitettu tehokkaaksi säätelyksi. (Webb et al. 2012.) Ajatusten muuttaminen tiedetään yleisimmin valituksi emootioiden säätelykeinoksi silloin kun koetut emootiot eivät ole voimakkaita (Sheppes 2014). Uudelleenarviointi on hetkellisesti kognitiivisesti vaativaa, mutta sen myötä suhtautuminen vastaaviin tilanteisiin muuttuu pysyvämmiin: ihminen oppii tulemaan toimeen aiemmin hankalalta tuntuneessa tilanteessa. Lisäksi hän muistaa paremmin tapahtuneen, mikä auttaa pidemmän tähtäimen suunnitelmien laatimisessa. (Emt.) Uudelleenarvioinnin tiedetään myös liittyvän suurempaan halukkuuteen ottaa riskejä ja pohtia päätöstilanteissa enemmän mahdollisia saavutettavia hyötyjä kuin riskien välttämisen keinoja (Grecucci & Sanfrey 2014).

Uudelleenarvioinnin kognitiivisesta vaativuudesta kertoo se, ettei siinä aina onnistuta. Jos yritykset muuttaa omia ajatuksia epäonnistuvat, palataan takaisin vanhoihin merkityksiin ja attribuutioihin – mikä tarkoittaa vaikeasti säädeltävien, kielteisen itsearvion sisältävien emootioiden kohdalla usein paluuta oman epäonnistuneisuuden märehdintään (Nolen-Hoeksema et al. 2008). Jotkut tutkijat epäilevät, kykenevätkö esimerkiksi mielenterveysongelmaiset hyödyntämään tilanteiden uudelleenarviointia tuskallisten muistojen herättämien emootioiden säätelyssä (Denkova et al. 2015). Ajatusten muuttamisessa voisikin ajatella olevan taidon piirteitä enemmän kuin muissa emootion säätelyn strategioissa: kyse on jostain, jota ei automaattisesti osata etenkin intensiivisiä emootioita virittävässä olosuhteissa, mutta jota voi harjoitella.

*Itse emotionaalisen vasteen muuttaminen* keskittyy täyteen mittaansa kasvaneen emootion tai sen ilmaisun tukahduttamiseen (Gross 1998) tai muuten muuttamiseen (Gross 2014). Ilmaisun tukahduttamisen tiedetään vähentävän hieman joitain emootioita (Webb et al. 2012; Brans & Verduyn 2014). Sen on kuitenkin huomattu vaikeuttavan emootiopitoisen informaation muistiin viemistä ja mieleen palauttamista (Baumeister, Rumati & Foroni 2015), mikä saattaa vaikeuttaa haastavista tilanteista oppimista, jos koettua emootiota ei haluta paljastaa toisille. Itse emootion tai sen laukaisseeseen tapahtumaan liittyvien ajatusten ja muistojen tukahduttaminen ei näytä onnistuvan

keltään (Webb et al. 2012). Silti emootioiden säätelyn mahdollisuuksiinsa pessimistisesti suhtautuvat ihmiset voivat yrittää soveltaa juuri tätä säätelystrategiaa, joka lähinnä voimistaa kielteisiä tunteita ja on liitetty moniin mielenterveyden häiriöihin (Fergus, Bardeen & Orcutt 2012). Aivan viime aikoina tutkimukseen tuotu ehdotus toisen emotionin tahallista virittämisestä vallitsevaa emotionaalista vastetta muuttamaan (Zhan, Ren, Fan & Luo 2015) lukeutuu luontevimmin emotionaalisen vasteen muuten muuttamisen tai mielialan säätelyn keinoihin.

### 2.2.2 Mielialan säätely

Mielialan säätelyä on tutkittu emootioiden säätelyä vähemmän. Kuten Gross (2014) huomauttaa, emme vielä tiedä, kuinka paljon nämä prosessit muistuttavat toisiaan. Mielialan säätelyä on arveltu emootioiden säätelyä vaikeammaksi tehtäväksi, koska tehokkaiksi osoittautuneet emootioiden säätelykeinot liittyvät yleensä emotionin synnyttäneen tapahtuman uudella tavalla mieltämiseen tai huomion siitä kääntämiseen. Mielialan kohdalla puolestaan ei ole yksittäistä tapahtumaa, josta voisi koettaa ajatella uudella tavalla tai jonka voisi koettaa unohtaa. (Webb et al. 2012; Joormann & Siemer 2014.) Toinen mielialan säätelyn ongelmista muistuttaa vaikeutta, joka liittyy myös emotionaalisen vasteen muuttamiseen: säädeltävä affekti on jo vakiintunut ja suuntaa kokemusta intensiivisesti (Joormann & Siemer 2014).

Mielialojen säätelystä ei ole muodostunut samanlaista vakiintunutta tutkimusala kuin emootioiden säätelystä. Ehkä tunnetuin mielialan säätelyn malleista on Larsenin (2000) malli. Siinä säätelystrategiat jaetaan neljään luokkaan: tilanteeseen suuntautuvat käyttäytymisen tason strategiat (esim. tehtävissä pitäytyminen/niistä pakeneminen, sosiaalisen tuen hakeminen), mielialaan suuntautuvat käyttäytymisen tason strategiat (esim. itsen palkitseminen, emootioiden ilmaisun tukahduttaminen, liikunta), tilanteeseen suuntautuvat kognitiiviset strategiat (esim. tilanteen uudelleentulkinta, vertailu niihin, joilla sujuu itseä huonommin) ja mielialaan suuntautuvat kognitiiviset strategiat (esim. meditaatio, toiveajattelu, tunteiden kieltäminen) (emt.). Larsenin mallin mielialaan suuntautuvat käyttäytymisen tason säätelystrategiat muistuttavat Grossin (2014) prosessimallin emotionaalisen vasteen muokkaamista ja huomion harhauttamista, tilanteeseen suuntautuvat kognitiiviset strategiat ajattelun muuttamista ja tilanteeseen suuntautuvat käyttäytymisen tason strategiat tilanteiden valikointia ja muokkaamista. Strategioiden eri tavalla nimeämisestä huolimatta malleissa on paljon päällekkäisyyttä.

Näin ollen säätelystrategiaa tarkastellen ei voida päätellä, onko säädeltävänä emootio vai mieliala. Larsenin mallin pohjalta ei ole syntynyt systemaattista tutkimustraditiota eikä mallin toimivuudesta ole näin ollen tietoa. Myös emootioiden säätelyn ja mielialan säätelyn mekanismien vuorovaikutuksesta on kirjoitettu hämmästyttävän vähän.

### 2.2.3 Emootioiden säätelyn instrumentaalisuus

Grossin emootioiden säätelyn prosessimallissa säätelyn suunta jätetään avoimeksi. Suuressa osassa vanhemmista emootioiden säätelyn tutkimuksista on oletettu ennalta säätelyn tapahtuvan kielteisemmistä tuntemuksista kohti myönteisempiä tuntemuksia. Instrumentaalisen emootioiden säätelyn mallissa taas esitetään säätelyn suuntautuvan priorisoidun tavoitteen mukaisesti. (Tamir 2011.) Tämä tavoite voi olla muukin kuin stressinsäätelyn teorioista tuttu kielteisten tuntemusten vaimentaminen ja liiallisen viireystason laskeminen. Opinnoissa tapahtuvaa emootioiden säätelyä voisivat virittää emotioihin liittyviä tavoitteita enemmän esimerkiksi itse opiskelun varsinaiset tavoitteet, kuten tietyn asian oppiminen, tutkinnon valmiiksi saaminen tai akateemiseen yhteisöön kuuluminen. Oletettavasti moni opiskelija pitää opiskelutavoitteitaan niin arvokkaina, että on valmis säätelemään emootioitaan hetkellisesti myös kielteisempään suuntaan. Tällöin voidaan sanoa opiskelijan säätelevän emootioitaan instrumentaalisesti, pidemmän tähtäimen suurempia tavoitteita priorisoiden (Gross 2014; Tamir & Mauss, 2014). Vastakohtana tälle on hedoninen säätely, jossa suositaan lyhyen tähtäimen mielihyvää (Tamir & Mauss, 2014).

## 2.3 OPINNOISSA KOETUT EMOOTIOT JA NIIDEN SÄÄTELY

Opintoihin liittyvät emootiot voidaan jakaa kohteensa mukaan: *sosiaaliset emootiot* kohdistuvat opintojen sisältämiin sosiaalisiin tilanteisiin, *tavoitteisiin liittyvät emootiot* opiskelutavoitteisiin, *episteemiset emootiot* tiedonkäsittelyyn ja *aiheeseen liittyvät emootiot* tunteita herättävään aiheeseen. Lisäksi osa opinnoissa koetuista emootioista voi virittyä opintojen ulkopuolisisten tapahtumien herättämän mielialan pohjalta ja heijastua siihen, miten opintoihin kyetään keskittymään ja sitoutumaan. (Pekrun & Linnenbrink-Garcia 2014.) Keskityn tässä tutkielmassa erityisesti tavoitteisiin liittyviin emootioihin. Käsittelen muita emootioita sikäli kun ne liittyvät olennaisella tavalla edellisten ilmenemiseen aineistossa.

### 2.3.1 Opiskelutavoitteet opinnoissa koettuja emootioita jäsentävänä tekijänä

Hyödynnän Pekrunin tavoitteisiin liittyvien emootioiden kontrolliarvoteoriaa opinnoissa koettujen emootioiden luokittelun pohjana. Luen Pekrunin teoriaa teoriana emootioista, vaikka Pekrun (Pekrun & Stephens 2010) ei itse erottele emootioita mielialoista. Pidän tällaista luentaa mahdollisena, koska Pekrunin teoriassa emootiot kuvataan appraisal-emootioteorian (esim. Shuman & Scherer 2014) mukaisesti. Pekrunin teoria eroaa toisista appraisal-emootioteorioista myös suhtautumisessaan emootioiden säätelyyn. En hyödynnä Pekrunin teorian tätä osuutta, koska siinä (Pekrun & Perry 2014) emootioiden säätely määritellään toisin kuin muussa tutkimuskirjallisuudessa. Pekrunin teoriassa emootioiden säätelyn ajatellaan esimerkiksi sisältävän akateemisessa kontekstissa oppimateriaalin selkeäksi suunnittelemisen (emt). Tämä toiminta – niin tarpeellista kuin se onkin – ei kohdistu säätelyyn kenenkään yksittäistä emootiota tai mielialaa, joten vaikka sen onkin luontevaa ajatella vaikuttavan sitä seuraaviin affektiivisiin kokemuksiin, sen kutsuminen affektien säätelyksi ei ole perusteltua.

Pekrunin teoriassa keskitytään suoraan tavoitteelliseen toimintaan tai omien ponnistelujen tuloksiin kohdistuviin emootioihin. Ne jäsennetään *aktivoiviin vs. passivoiviin, myönteisiin vs. kielteisiin ja itse toimintaan vs. sen tulokseen* kohdistuviin emootioihin (Pekrun & Perry 2014) seuraavasti:

**Taulukko 1. Opiskeluun liittyvien tunteiden jaottelu tavoitteelliseen toimintaan liittyvien tunteiden kontrolliarvoteoriassa. (Pekrun & Perry 2014.)**

Emotion kohdistuminen	Myönteinen aktivoiva	Myönteinen deaktivoiva	Kielteinen aktivoiva	Kielteinen deaktivoiva
Toiminta itsessään	nautinto	rentous	viha	tylsistyminen, turhautuminen
Toiminnan tulos / odotukset	toiveikkaus	(ennakoitu) helpotus, ilo(n odotus)	ahdistus	toivottomuus
Toiminnan tulos / jälkikätestarkastelu	ilo, ylpeys	tyytyväisyys, helpotus	häpeä, viha	suru, pettymys, kiitollisuus

Tavoitteisiin liittyvien emootioiden virittymisen kannalta oleellisin tekijä on kokijan oma arvio tilanteen vaatimuksista, tehtävässä onnistumisen ja epäonnistumisen todennäköisyydestä sekä onnistumisen ja epäonnistumisen merkityksestä (emt.).

Kontrolliarvoteoriassa emotion liikkeelle sysäävä tilannearvio sisältää arvion sekä tavoitteen hallittavuudesta (kontrolli) että merkittävyydestä (arvo). Hallittavuuden tunnun



tiedetään vahvistavan myönteisiä ja vähentävän kielteisiä emootioita, tavoitteen merkittävyyden voimistavan siihen kohdistuvia myönteisiä ja kielteisiä emootioita (Pekrun & Perry 2014). Emootiota suuntaavien arvioiden ei tarvitse aina olla tiedostettuja, vaan emootio voi virittyä myös automatisoituneesti tilanteen vihjeiden perusteella. Teoriassa oletetaan tavoitteisiin liittyvien tunteiden mekanismit universaaleiksi ja lajispesifeiksi, vaikka niiden kohteiden määräytyminen voikin vaihdella yksilöllisten tekijöiden, sukupuolen, tilanteen tai kulttuurin mukaan. (Pekrun & Stephens 2010.)

### **Hallinta- ja suoritustavoitteet**

Pekrunin teoria korostaa opiskelutavoitteiden merkitystä opinnoissa koettavien emootioiden selittäjinä. Opiskelun parissa koettujen emootioiden tutkimuksessa ehkä tutkituin opiskelutavoitteiden erottelu on jako hallinta- ja suoritustavoitteisiin. Hallintatavoitteet jäsentyvät opiskelijan omien standardien tai tehtävän vaatimien taitojen absoluuttisten kriteerien mukaisesti. Opiskelija haluaa esimerkiksi oppia ymmärtämään tietyn teorian keskeiset olettamukset, ratkaisemaan itseään häiritsevän ongelman, jäsentämään ajatuksensa esseen muotoon tai suorittamaan tietyn analyysin. Suoritustavoitteet puolestaan jäsentyvät suhteessa normatiivisiin standardeihin, joiden avulla eri opiskelijoiden suoriutuminen on mahdollista laittaa paremmuusjärjestykseen. Tällöin tarkastelun kohteena on tyypillisesti opintojaksosta saatu arvosana. (Elliott 1999.) Hallintatavoitteet kohdistavat huomiota itse opiskeluun, suoritustavoitteet arvosanoihin (Pekrun & Stephens 2010). Tämän vuoksi ne virittävät eri emootioita. Kyse ei kuitenkaan ole dikotomiasta: opiskelijalla voi olla yhtä aikaa molempia tavoitteita (Daniels, Haynes, Stupnisky, Perry, Newall & Pekrun 2008; Luo, Paris, Hogan & Luo 2011; Huang 2011), aivan samoin kuin hänellä voi olla samaan aikaan kielteisiä ja myönteisiä emootioitakin (Huang 2011).

Hallinta- ja suoritustavoitteita tarkennetaan Pekrunin teoriassa edelleen erottelulla, asetetaanko tavoitteet lähestymistavoitteina eli menestyksen saavuttamisen näkökulmasta vai välttämistavoitteina eli epäonnistumisten välttämisen näkökulmasta. Hallinta-lähestymistavoitteiden ajatellaan suuntaavan opiskelijan huomiota tehtävien hyödyllisyyteen ja niiden vaatimien taitojen oppimiseen, ja siten virittävän opiskeluun liittyviä myönteisiä emootioita. (Pekrun & Perry 2014; Linnenbrink-Garcia & Barger 2014.) Nämä tavoitteet myös edistävät oman etenemisen huomaamista (Pekrun & Linnenbrink-Garcia 2012). Suoritus-lähestymistavoitteet vaativat taustalleen luottamuksen aiheen

oppimiseen ja suuntaavat huomiota kohti tuloksia virittäen Pekrunin teorian mukaan tulokseen liittyviä myönteisiä emootioita. Suoritus-välttämistavoitteiden taustalta löytyy sen sijaan epäilyä, voiko toivottua tulosta saavuttaa. Nämä tavoitteet liittyvät tulosta ennakoiviin ja seuraaviin kielteisiin emootioihin. (Pekrun & Perry 2014; Linnenbrink-Garcia & Barger 2014.) Empiirisesti on osoitettu hallinta-lähestymistavoitteiden voimakas yhteys myönteisiin emootioihin, suoritus-lähestymistavoitteiden yhteys sekä myönteisiin että kielteisiin emootioihin ja suoritus-välttämistavoitteiden voimakas yhteys kielteisiin emootioihin (Huang 2011). Kuten Linnenbrink-Garcia ja Barger (2014) huomauttavat, empiirinen tutkimus ei tue Pekrunin hypoteesia suoritus-lähestymistavoitteiden virittämien emootioiden myönteisyydestä: myös luottavaisin mielin menestystä tavoitteleva opiskelija voi epäonnistua pyrkimyksissään ja kokea voimakkaan kielteisiä emootioita. Sekä välttämis- että lähestymisorientoituneet suoritustavoitteet kiinnittävät opiskelijan huomion itseän ja arvioiduksi tulemiseen, mikä virittää ahdistusta (Pekrun & Linnenbrink-Garcia 2012; Linnenbrink-Garcia & Barger 2014).

Suoritustavoitteita painottavat opiskelijat asettavat onnistumiselle kovemmat kriteerit kuin hallintatavoitteisiin sitoutuneet tai suoritus- ja hallintatavoitteita yhdistävät opiskelijat (Daniels et al. 2008). He leimaavat usein epäonnistumisiksi toisten onnistumisina pitämät suoritukset ja mieltävät opintojensa tilan yhtä surkeaksi kuin ne opiskelijat, jotka eivät tee lainkaan töitä opintojensa eteen. Suoritustavoitteisiin sitoutuneet opiskelijat kokevat enemmän ahdistusta, vähemmän nautintoa ja enemmän tylsistymistä kuin hallintatavoitteisiin sitoutuneet opiskelijat. Koviin suoritustavoitteisiin yhdistyvä hallintatavoitekaan ei näytä suojaavan ahdistukselta, vaikka se mahdollistaakin ahdistuksen ohella opiskelusta nauttimisen. (Emt.; Huang 2011.)

Vaikka opiskelutavoitteiden on ajateltu heijastuvan opinnoissa koettuihin emootioihin, myös affektiiviset tilat saattavat heijastua takaisin tavoitteisiin muovaten niitä. Nykyisen tutkimustiedon perusteella ei voida vielä päätellä tavoitteiden ja affektien välisen yhteyden suuntaa. (Linnenbrink-Garcia & Barger 2014.) Yksi mahdollisuus jäsentää tavoitteiden ja affektien suhdetta voisikin olla tarkastella tiettyjä toistuvia tai pitkittyneitä affekteja seuraavia opiskelutavoitteiden vaihdoksia osana opiskelijan affektien säätelyä.

### **Pekrunin teorian täydentäminen syyllisyyden ja kiinnostuksen emootioilla**

Pekrunin teoriasta puuttuu kaksi emootiota, joita ilman on vaikeaa kuvata opinnoissa koettuja affektiivisiä tiloja. Ensinnäkin Pekrunin teoriassa ei erotella häpeää ja syyllisyyttä.

Vaikka häpeän ja syyllisyyden laukaisevat samantapaiset epäonnistumiset ja niistä puhutaan toisinaan toistensa synonyymeina, häpeän tutkijat korostavat niiden erottamisen tärkeyttä (Oades-Sese, Matthews & Lewis 2014; Thompson et al 2004; Tracy & Robins 2006). Molempia emootioita koetaan opinnoissa tyypillisesti (Tracy & Robins 2006) ja niihin liittyvät erilaiset tilannearviot, käyttäytymistäipumukset ja säätelykeinot (Oades-Sese et al. 2014; Thompson et al 2004; Tracy & Robins 2006). Tämän vuoksi otin opinnoissa koettujen emootioiden viitekehukseen mukaan syyllisyyden.

Pekrunin teoriassa ei myöskään käsitellä episteemisiä emootioita. Ratkaisun taustalla saattaa olla episteemisten emootioiden vasta viime aikoina tunnustettu asema emootioiden tutkimuksessa: Vaikka etenkin opiskelukontekstissa episteemisten emootioiden kartoittaminen olisi perusteltua, niitä on ylipäänsä tutkittu nykypsykologiassa vasta muutama vuosikymmen (Shuman & Scherer 2014; Ellsworth 2003). Episteemisille emootioille ominainen päättelyn ja tuntemusten yhteensulautuminen muodosti ongelman appraisal-emootioteorioita edeltäville emootioteorioille, joissa affektit eroteltiin tarkasti kognitioista. Episteemisiin emootioihin ei tuolloin voitu tarttua affektien eikä kognitioiden tutkimuksessa, koska ne eivät kuuluneet silloisten käsitysten mukaan selvästi affekteihin eivätkä kognitioihin. (Ellsworth 2003.)

Ainsley ja Hidi (2014) ovat kritisoineet Pekrunin ratkaisua mieltää episteemiset emootiot ilosta ja nautinnosta seuraaviksi: Vaativissa oppimistehtävissä uudella tiedon alueella kiinnostus ei tunnu välittömästi koetulta ilolta tai nautinnolta vaan pikemminkin hämmennyksen, tylsistymisen ja turhautumisen vaihtelulta virtaavasti etenemisen tuntemuksen kanssa. Episteemisiin emootioihin opitaan liittämään ilo ja nautinto yleensä vasta tiettyyn aihealueeseen perehtymisen myötä. (Ainsley & Hidi 2014; Riediger & Klipker 2014.) Alun perin hämmennys on kielteinen, deaktivoiva emootio (D'Mello & Graesser 2014), samoin kuin tylsistyminen (Pekrun & Linnenbrink-Garcia 2012) ja turhautuminen (Pekrun & Stephens 2010; Skinner et al. 2014). Tämän tutkielman aineistossa opiskelijat puhuivat kaikista emootioista eniten kiinnostuksesta, joten otin sen analyysiin mukaan olettaen, että opiskelijat viittaavat kiinnostuksella episteemisten emootioiden nopeaan vaihteluun, johon on kuitenkin onnistuttu liittämään niin paljon nautintoa, että lyhyet episodit turhautumista, hämmennystä ja tylsistymistä on haastattelukertomuksissa niputettu sen alle. Kiinnostusta on jäsennetty aiemminkin opiskelutavoitteiden tutkimuksessa tavoitteellisen toiminnan emootioksi (Huang 2011). Se on tärkeä täydennys

Pekrunin teoriaan senkin vuoksi, että sen on ajateltu muuttavan tavoitteiden ja tavoitteisiin liittyvien emootioiden suhdetta puskuroiden suoritustavoitteiden ja ahdistuksen suhdetta (Huang 2011; Radosevich, Allyn & Yun 2007).

### 2.3.2 Opiskelutavoitteisiin liittyvät emootiot ja niiden säätely

Olen koonnut alle taulukkoihin opinnoissa esiintyviä emootioita eriteltynä niiden esiintymiskontekstin ja niitä suuntaavien tavoitteiden mukaisesti. Nämä tutkimuskirjallisuuden luonnehdinnat ovat muodostaneet tutkimuksessani emootioiden tekstiaineistosta tunnistamisen viitekehyksen. Olen lisäksi listannut, mitä kunkin emotion säätelystä on kirjoitettu tutkimuskirjallisuudessa.

#### Tavoitteelliseen toimintaan liittyvät emootiot

Pekrunin teoriassa (Pekrun & Perry 2014) tavoitteelliseen toimintaan liittyvät emootiot yhdistetään hallintatavoitteisiin, jotka kohdistavat opiskelijan huomion itse opiskeluun. Olen ottanut teoreettiseen viitekehykseen mukaan myös kiinnostuksen episteemisen emotion ja jäsentänyt senkin hallintatavoitteiden virittämäksi.

#### Taulukko 2. Tavoitteelliseen toimintaan liittyvät emootiot

Opinnoissa koettu emootio	Emootion kuvaus	Säätelyminen
Nautinto	Myönteinen, aktivoiva emootio. Nautinto virittyy, kun omien kykyjen, tavoitteiden ja opiskelumateriaalin koetaan sopivan yhteen, ja estyy, jos ei koe pärjäävänsä tai opiskelumateriaali tuntuu kelvottomalta. (Pekrun & Stephens 2010.) Tiettyyn tehtävään sitoutumisen oletetaan altistavan epäjohdonmukaisuuksille ja siten virittävän hämmennyksen, joka antaa tietä nautinnolle pulmien ratketessa (D’Mello, Lehman, Pekrun & Graesser 2014).	Lähdekirjallisuudessa ei mainintoja nautinnon säätelyn strategioista.
Kiinnostus	Episteeminen emootio, jonka avulla on mahdollista niputtaa mielekkäässä toiminnassa koettu episteemisten emootioiden virtaus. Kiinnostusta ei voi luonnehtia yksinomaan myönteiseksi tai kielteiseksi emootioksi, mutta kyse on voimakkaan aktivoivasta emootiosta (Ainsley & Hidi 2014). Kiinnostus liittyy vankimmin tiedonaloihin, joihin opiskelija on jo sitoutunut. Uusilla tiedonaloilla kiinnostukseen liittyy ensin turhautumista ja ahdistusta, jotka kuitenkin antavat tilaa nautinnolle opiskelijan sitoutuessa juuri näihin kysymyksiin ja onnistuessa ratkai-	Kiinnostusta voidaan lisätä perehtymällä kiinnostavaan aiheeseen (Ainsley & Hidi 2014; Markey & Loewenstein 2014).

	semaan niissä polttavana kokemansa ongelmat. (Ainsley & Hidi 2014; Markey & Loewenstein 2014.) Olennainen osa kiinnostusta on aktivoiva hämmennys, joka tehostaa informaation keräämistä ja toimintakykyä (D'Mello et al 2014; Ellsworth 2003).	
Rentous	Myönteinen deaktivoiva emootio. Rentous voi siirtää huomiota pois kohteesta ja vähentää senhetkistä motivaatiota sekä suosia pinnallista tiedonkäsittelyä syväoppimisen sijaan. (Pekrun & Linnenbrink-Garcia 2012.) Tutkittu vain vähän, yhdistetty vaatimattomiin hallinta- ja suoritustavoitteisiin (Linnenbrink-Garcia & Barger 2014).	Lähdekirjallisuudessa ei mainintoja rentouden säätelyn strategioista.
Viha	Kielteinen aktivoiva emootio, jota erottaa muista kielteisistä emootioista ulkoinen hallintakäsitys: vaikeudet ovat jonkun toisen syytä. Jos suhtautuminen opiskeluun on ylipäänsä muuttunut kielteiseksi, opiskelu suututtaa. (Pekrun & Stephens 2010.) Vihan kohdalla on usein vaikeaa erottaa, onko kyse emootiosta vai mielialasta (Siemer 2001). Viha vie huomiota tekemisen kannalta irrelevantteihin seikkoihin ja vähentää nautinnon mahdollisuutta (Pekrun & Linnenbrink-Garcia 2012) sekä vieraannuttaa opiskelusta (Skinner et al. 2014). Viha on korreloinut negatiivisesti akateemisen menestyksen kanssa muutamassa tutkimuksessa, mutta toisaalta tiedetään sen kohen-taneen mielialaltaan masentuneiden suoriutumista (Pekrun & Linnenbrink-Garcia 2012).	Vihaa lisätään sitouduttaessa toisten vastustamista ja oman aseman puolustamista sisältäviin tavoitteisiin (Tamir, Mitchell & Gross 2008). Vihan kohdalla ilmaisun tukahduttaminen ei vähennä emotion intensiivisyyttä (Brans & Verduyn 2014).
Turhautuneisuus	Kielteinen deaktivoiva emootio (Pekrun & Perry 2014). Turhautuminen lisää ongelmiin juuttuneisuuden tuntua ja siten hämmennystä. Siinä vaiheessa kun juuttuneisuus alkaa vaikuttaa pysyvältä, opiskelija tylsistyy eli alkaa mentaalisesti luopua tehtävästä. Jos hänet pakotetaan pysymään tehtävässä huolimatta sisäisestä etäisyydenotosta, hän turhautuu entisestään. (D'Mello et al. 2014.) Turhautuneisuus vie huomiota tekemisen kannalta irrelevantteihin seikkoihin ja vähentää nautinnon mahdollisuutta (Pekrun & Linnenbrink-Garcia 2012) sekä vieraannuttaa opiskelusta (Skinner et al. 2014).	Tilanteen uudelleenarviointi vähentää tehokkaasti turhautuneisuuden tuntua ja kehoallista reaktiota turhautuneisuuteen (Yuang, Ding, Liu & Yang 2015).
Tylsistyminen	Kielteinen deaktivoiva emootio (Vogel-Walcutt, Fiorella, Carper & Schatz 2012). Tylsistymistä luonnehtii epämiellyttävyyden, tuntu ajan mätelemisestä, halu paeta tylsistytävästä tilanteesta, virittyneisyyden puute sekä uupumus (Nett, Goetz & Hall	Tehokkaimmalta tylsistymisen säätelykeinolta vaikuttaa tilanteen uudelleenarviointi, jossa tylsältä tuntuvalle tehtävälle etsitään itsen kannalta relevantti merkitys. On arveltu

	<p>2011). Vaikka tylsistyessä aika tuntuu kuluvan hitaasti, tylsistymisepisodit ovat emotionaalisten episodien lyhytkestoisimmasta päästä (Verduyn &amp; Lavrijsen 2015). Tylsistymisessä ei ole kyse vain kiinnostuksen puutteesta, joka on kokemuksellisesti neutraali tila: tylsistyminen tuntuu epämiellyttävältä (Goetz &amp; Hall 2014). Tylsistymisen tiedetään liittyvän siihen, ettei opiskelija sitoudu kurssin tavoitteisiin (Vogel-Walcutt et al. 2012). Opinnoissa tylsistyminen liittyy tarkasti tiettyihin kursseihin ja tehtäviin. Tylsistymisen on osoitettu liittyvän hetkelisesti pinnallisempiin oppimisstrategioihin, vähempään ponnisteluun ja huomion kääntämiseen toisaalle. Tylsistymisen pidempikestoisia ja kerrannaisvaikutuksia akateemisiin saavutuksiin ei ole tutkittu. (Goetz &amp; Hall 2014.)</p>	<p>opiskelijoiden voivan oppia ennaltaehkäisemään tylsistymistä tällä tavalla. Huomion harhauttamisen ja tilanteiden muuttamisen strategiat eivät näytä vähentävän tylsistyneisyyttä. (Nett et al. 2011.) Tylsistymisen säätelyä on kuitenkin tutkittu koululaisilla (Goetz &amp; Hall 2014), joten tulokset eivät ehkä päde yliopisto-opiskelijoihin.</p>
--	--	--

### Tavoitteellisen toiminnan tuloksiin liittyvät emootiot: tulosta edeltävät emootiot

Pekrunin teoriassa (Pekrun & Perry 2014) tulosta edeltävät emootiot on yhdistetty suoritustavoitteisiin, jotka kohdistavat opiskelijan huomiota arvosanoihin. Opiskelijan pelätessä huonoa tulosta emotionin taustalla vaikuttavat suoritus-välttämistavoitteet, odottaessa hyvää tulosta suoritus-lähestymistavoitteet. Oletukset omista mahdollisuuksista kontrolloida tuloksen laatua vaikuttavat niin ikään siihen, mitä emootioita opiskelija kokee ponnistellessaan kohti suoriutumista mittaavia arvosanoja.

### Taulukko 3. Tavoitteellisen toiminnan tulosta edeltävät emootiot

Opinnoissa koettu emootio	Emootion kuvaus	Säateleminen
Ilon odotus tai ennakoitu helpotus	Pekrunin teoriassa myönteinen deaktivoiva emootio (Pekrun & Perry 2014). Ilon odotus virittyy, kun opiskelija kokee hallitsevansa suoritukseen tarvittavat asiat tai voivansa saavuttaa niiden hallinnan (Pekrun & Stephens 2010).	Lähdekirjallisuudessa ei mainintoja ilon odotuksen säätelyn strategioista.
Ahdistus	Aktivoiva, kielteinen emootio, joka liittyy suoritustavoitteisiin. Ahdistukseen liittyy epävarmuus tuloksen kontrolloinnista ja huonon tuloksen pelkääminen. Arvio epäonnistumisen suuresta merkityksestä ennustaa suoritusahdistusta. Käsitys omasta mahdollisuudesta vaikuttaa oppimistuloksiin vähentää ahdistusta. (Pekrun & Stephens 2010.) Ahdistus vie huomiota tekemisen kannalta irrelevantteihin	Huonosti toimivia mutta yleisiä ahdistuksen säätelykeinoja ovat toiveajattelu ja itse-syytökset (Schutz, Davis, DeCuir-Gunby & Tillman 2014), joissa harhautetaan ajatuksia sen hetken pulmista. Onnistunutta ahdistuksen säätelyä edustaa uudelleenarviointi, jossa vaikeudet miel-

	seikkoihin ja vähentää virtaavasti etene- misen tunnun mahdollisuutta (Pekrun & Linnenbrink-Garcia 2012) mutta saattaa myös saada työskentelemään tarkemmin ja analyttisemmin virheiden välttämiseksi (Pekrun & Perry 2014). Ahdistus on perinteisesti yhdistetty välttämistavoit- teisiin, vaikka kyseessä on aktivoiva emotio (Pekrun & Linnenbrink-Garcia 2012). Ahdistusta voidaan ajatella adaptiivisena siinä määrin kuin se saa toimimaan huolta aiheuttavia pulmia ennalta ehkäisten. Kuitenkin tulevaisuuden uhkat kuvitellaan useimmiten vakavammiksi ja todennäköi- semmiksi kuin olisi realistista. Lisäksi valmistautumisyrietykset harvoin auttavat vaikeiden tapahtumien kohtaamisessa. Sen sijaan jatkuvan kroonisen huolen tiedetään olevan yhteydessä toivottomuuteen ja masennukseen. (Leary & Gohar 2014.)	letään tehtävän haastavuuu- deksi, huomiota siirretään itsearviosta kohti tehtävää eikä ahdistus jähmetä samalla tavoin kuin jos se tulkitaan merkiksi tulevasta epäonnis- tumisesta. (Zeidner 2014.) Toimivaa uudelleenarviointia on myös tietyn suorituksen suhteuttaminen koko opin- toihin tai elämään, jolloin ahdistus voi muuttua käsitel- tävän kokoiseksi. Osa opiske- lijoista säätelee ahdistusta automaattisesti siirtämällä huomiota ratkaistaviin pul- miin, jolloin koetelluksi tule- miseen liittyvät tuntemukset eivät pääse hallitsemaan kokemusta. (Schutz et al. 2014).
Toiveikkaus	Myönteinen, aktivoiva emotio. Toiveik- kuuteen liittyy epävarmuus tuloksen kontrolloitavuudesta ja huomion kohdis- taminen mahdolliseen onnistumiseen. (Pekrun & Perry 2014.)	Lähdekirjallisuudessa ei mai- nintoja toiveikkouden säätelyn strategioista.
Toivottomuus	Kielteinen, voimakkaan deaktivoiva emotio. Toivottomuuteen liittyy oletus siitä, ettei itsellä ole edellytyksiä onnistua tehtävässä. (Pekrun & Perry 2014.) Toivottomuutta edeltävät usein häpeä (Oades-Sese et al. 2014) ja toistuva ahdistus (Leary & Gohar 2014).	Lähdekirjallisuudessa ei mai- nintoja toivottomuuden sää- telyn strategioista.

### **Tavoitteellisen toiminnan tuloksiin liittyvät emotiot: Tulosta seuraavat emotiot**

Pekrunin teoriassa (Pekrun & Perry 2014) tulosta seuraavat emotiot on yhdistetty suoritustavoitteisiin, jotka kohdistavat opiskelijan huomiota arvosanoihin. Tulosta seuraavien emotionien voidaan olettaa liittyvän suoritustavoitteiden lähestymis-välttely-akselille sijoittumisen lisäksi arvosanan odotuksia vastaavuuteen tai vastaamattomuuteen (Linnenbrink-Garcia & Barger 2014) sekä kausaaliattribuutioihin, jotka heijastavat opiskelijan tulokseen liittämää hallintakäsitystä (Pekrun & Stephens 2010).

**Taulukko 4. Tavoitteellisen toiminnan tulosta seuraavat emootiot**

Opinnoissa koettu emootio	Emootion kuvaus	Säateleminen
Ilo	Myönteinen aktivoiva emootio, joka liittyy hallintatavoitteisiin. Tulosta seuraava ilo on osoitettu hallintakäsityksistä riippumattomaksi, suoraan myönteisestä tuloksesta viriäväksi emootioksi. (Pekrun & Stephens 2010.)	Iloa tiedetään voitavan pitkittää suuntaamalla ajatuksia siihen uudestaan ja uudestaan (Verduyn et al. 2011). Omien ilonaiheiden pitkittäminen saattaa olla yksi masennusta puskuroivista tekijöistä, koska tämän strategian hyödyntä-mättömyys on liitetty masen-nukseen (Joormann & Siemer 2014).
Helpotus	Myönteinen deaktivoiva emootio, jota koetaan myönteisen tuloksen sopiessa sitä edeltäneisiin odotuksiin (Pekrun & Stephens 2010). Helpotus voi siirtää huomiota pois kohteesta, johtaa pinnalliseen informaation käsittelyyn sekä vähentää paikallista motivaatiota vaikka se vahvistaakin motivaatiota palata tehtävään myöhemmin (Pekrun & Linnenbrink-Garcia 2012). Helpotusta on tutkittu niukasti. Se on yhdistetty vaatimattomiin hallinta- ja suoritustavoitteisiin (Linnenbrink-Garcia & Barger 2014).	Lähdekirjallisuudessa ei mainintoja helpotuksen säätelyn strategioista.
Ylpeys	Myönteinen, aktivoiva emootio. Ylpeys näyttää liittyvän päämäärää koskevaan sisäiseen hallintakäsitykseen (Pekrun & Stephens 2010). Se näyttää auttavan pysymään sinnikkäämmiin emootiota seuraavien kiperien tehtävien parissa ja edellyttävän toisilta eksplisiittisesti saatua tunnustusta hyvästä suoriutumisesta. Emootio sisältää myönteisen itsearvion. (Williams & DeSteno 2010). Ihmisen voidaan ajatella kokevan myös liikaa tai väärää ylpeyttä, jonka tarkoituksena on häpeän piilottaminen itsekeskeisyyden taakse (Scheff 2015). Häpeäalttiin ihmisen valheellista, suoritustavoitteisiin liittyvää globaalia ylpeyttä kutsutaan hybrikseksi ja erotetaan tehtäväkohtaisesta ylpeydestä. Hybriksen tiedetään liittyvän omien kykyjen yliarvointiin. (Oades-Sese et al. 2014)	Lähdekirjallisuudessa ei mainintoja ylpeyden itsesäätelyn strategioista.
Tyytyväisyys	Myönteinen, deaktivoiva emootio (Pekrun & Perry 2014). Onnistumista seuraava tyytyväisyys oletettavasti vähentää välittömiä ponnisteluja mutta sitouttaa pidemmän tähtäimen tavoitteisiin (Pekrun & Linnenbrink-Garcia 2012).	Lähdekirjallisuudessa ei mainintoja tyytyväisyyden säätelyn strategioista.



Häpeä	<p>Ei-toivottuun tulokseen liittyvä kielteinen ja enimmäkseen deaktivoivaksi luokiteltu emotio. (Esim. Pekrun &amp; Perry 2014 lukee aktivoivaksi, Pekrun &amp; Stephens 2010 deaktivoivaksi.) Häpeä liittyy suoritustavoitteisiin (Pekrun &amp; Stephens 2010). Siihen kuuluu voimakkaan kielteinen itsearvio (Linnenbrink-Garcia &amp; Barger 2014) sekä välttämiskäyttäytymisen taipumus (Thompson et al 2004). Häpeässä epäonnistumisen syy mielletään sisäiseksi, pysyväksi ja kontrolloimattomaksi (esim. lahjattomuus) (Tracy &amp; Robins 2006). Epäonnistumisen ajatellaan kertovan koko persoonasta, ei vain tiettyyn koetokseen valmistautumisesta (Oades-Sese et al. 2014; Thompson et al. 2004). Häpeä virittyy suoritusta korostavissa ympäristöissä (Tracy &amp; Robins 2006). Osa tutkijoista ajattelee häpeää ensisijaisesti aktivoivana emotiona: vasta jos yritykset korjata epäonnistunutta tulosta ovat liian riskialttiita, seuraa haasteiden välttämistä (esim. de Hooge et al. 2011). Puhe ahdistuksesta viittaa usein enemmän häpeään kuin ahdistukseen (Scheff 2105) ja esim. testiahdistusta koskevien tutkimusten epäillään mittaavan varsinaisen kohteensa lisäksi myös häpeää (Pekrun &amp; Bühner 2014). Opiskelijoiden kokemaa häpeää tutkittaessa on huomattu häpeälle alttiiden opiskelijoiden kokevan muita suurempaa ahdistusta ja enemmän muitakin kielteisiä emotioita (Thompson 2004). Häpeää on tutkittu niukasti opiskelukontekstissa, mutta vähät tutkimukset ovat osoittaneet epäonnistumiseen liittyvän häpeän ennustavan jatkossa huonompia arvosanoja (Pekrun &amp; Linnenbrink-Garcia 2012).</p>	<p>Häpeää kannattaa säädellä tilanteita ja niihin liittyviä kausaaliattribuutioita uudelleenarvioiden (Tracy &amp; Robins 2006). Häpeäalttiuteen on ehdotettu voitavan puuttua opettamalla opiskelijoille epäonnistumisten selittämistä opiskelustrategioilla, jotka ovat vähemmän pysyviä kuin heidän preferoimansa luonne- ja kykyattribuutiot (Thompson et al 2004). Häpeää säädellään usein välittömästi siitä huomiota pois harhauttaen (Oades-Sese et al. 2014; Scheff 2015). Itsearvioille perustuvien tutkimusten mukaan häpeä kestää emotioista lyhimmän aikaa, noin puoli tuntia (Verduyn &amp; Lavrijsen 2015), minkä voisi ajatella kuvastavan tätä säätelytottumusta. Yleinen keino säädellä häpeää on piilottaa se hybriksen alle (Scheff 2015; Oades-Sese et al. 2014). Hävettävä tapahtuma voidaan myös uudelleenarvioida toisten aiheuttamaksi, jolloin huomio ohjataan häpeästä vihaan. Näin vältetään itseä koskeva kielteinen arvio: viha on usein häpeää toivottumpi säätelyn lopputulema. (Mesquita, De Leersnyder &amp; Albert 2014; Oades-Sese et al. 2014; Scheff 2015.) Koska häpeää säädellään yleensä nopeasti huomiota siitä harhauttaen, häpeäaltis ihminen ei useinkaan ehdi kokea häpeää, vaan ainoastaan sen seurauksia, kuten toivottoisuuden ja masennuksen. Jotta häpeän emotio tulisi säädellyksi, olisi emotio ensin kohdattava. (Oades-Sese et al. 2014.)</p>
Syällisyys	<p>Kielteinen aktivoiva emotio. Syällisyydessä epäonnistumisen syy ajatellaan sisäiseksi, muuttuvaksi ja kontrolloitavaksi: epäonnistumiseen on syynä esimerkiksi valittu väärä opiskelustrategia tai liian vaisusti</p>	<p>Epäonnistumisesta syällisyyttä kokeva motivoituu selitysmallinsa takia jatkossa paremmin valmistautumiseen, mikä jo itsessään helpottaa syällisyyttä</p>

	yrittäminen. (Tracy & Robins 2006; Perry, Stupnisky, Hall, Chipperfield & Weiner 2010.) Syyllisyyttä koetaan kauemmin kuin häpeää (Verduyn & Lavrijsen 2015).	ja tekee muusta syyllisyyden säätelystä yleensä tarpeetonta (Tracy & Robins 2006).
Viha	Kielteinen aktivoiva emotio, joka seuraa ei-toivottua tulosta. Vihalle on ominaista ulkoinen hallintakäsitys: epäonnistuminen on jonkun toisen syytä. (Pekrun & Stephens 2010.)	Tapahtumien uudelleentulkinta säätelee vihaa tehokkaasti (Pasupathi, Wainryb, Mansfield & Bourne 2016). Ilmaisun tukahduttaminen ei vähennä vihan intensiivisyyttä (Brans & Verduyn 2014).
Suru, pettymys	Kielteinen, deaktivoiva emotio. Ei-toivottua tulosta seuraava suru on hallintakäsityksistä riipumaton, suoraan tuloksesta virittyvä emotio (Pekrun & Stephens 2010). Suru on keskimäärin pisimpään kestävä emotio, mikä kertoo siitä, että sen laukaisevat tyypillisesti tärkeät tapahtumat (Verduyn & Lavrijsen 2015). Jotkut tutkijat ovat ehdottaneet surun funktion liittyvän tavoitteesta luopumisen prosessin sujuvoittamiseen (Carver & Scheier 2014). Jos opiskelija ei jaksakaan välttää tarmoaan opintoihin muttei onnistu myöskään luopumaan opiskelutavoitteistaan, hän stressaantuu. Tällaisessa tilanteessa suru voi auttaa irtautumaan alkuperäisistä tavoitteista (emt). Pettymystä voi ajatella surun variaationa. Kyseessä on ei-toivottua tulosta seuraava kielteinen deaktivoiva emotio, jossa korostuu tulosta edeltäneiden odotusten toteutumattomuus (Pekrun & Stephens 2010).	Surun säätelyyn liittyy usein märehtimistä (Verduyn & Lavrijsen 2015). Toisaalta, koska suru liittyy yleensä johonkin ravistavana koettuun tapahtumaan, on esitetty, että suru tarvitsee käsittelyaikansa: vie aikaa, että tapahtumille pystytään luomaan uusi merkitys ja opitaan tulemaan toimeen muuttuneen tilanteen kanssa (emt). Huomion surusta harhauttaminen vähentää surun intensiteettiä (Brans & Verduyn 2014), mutta vain hetkellisesti (Pasupathi et al. 2016).

### 2.3.3 Opiskelukontekstin emootioiden säätelyn instrumentaalisuus

Opinnoissa, kuten muussakin tavoitteellisessa toiminnassa, on luontevaa tarkastella emootioiden kokemuksellisen puolen lisäksi niiden instrumentaalista roolia valittujen tavoitteiden edistämisessä (Pekrun & Linnenbrink-Garcia 2014). Emootioilla on esitetty olevan kolmenlaisia ei-hedonisia eli mielihyvään liittymättömiä hyötyjä: emotio voi tehostaa toimintaa, tarjota tilanteesta tarpeellista informaatiota tai toimia ryhmään kuulumisen merkinä (Mauss & Tamir 2014). Kaikkien näiden ei-hedonisten hyötyjen voisi ajatella tulevan huomatuiksi myös opiskelukontekstissa ja voivan siten muuttaa suuntaa, johon opiskelijat yrittävät emootioitaan ohjata. Keskityn tässä tutkielmassa näistä kahteen ensimmäiseen.

Pekrunin teoriassa oletetaan emootioiden liittyvän tiettyihin käyttäytymisen tason vasteisiin: toiset emootiot aktivoivat, toiset passivoivat. Kuten emootioiden säätelyn instrumentaalisuutta korostanut Tamir (2011) huomauttaa, mikäli oletus emootioiden ja käyttäytymisen yhteydestä pitää paikkansa, on järkevää suosia emootioita, joiden aktivoivuus sopii omiin ensisijaisiin tavoitteisiin. Näin ollen aktivoivat mutta kielteisinä koetut emootiot, kuten ahdistus, saattavat kohtuullisissa määrin koettuina hyödyttää opiskelutavoitteita enemmän kuin miellyttävinä koetut deaktivoivat emootiot, kuten rentous.

Koska myönteiset emootiot eivät aktivoi autonomista hermostoa yhtä voimakkaasti kuin kielteiset emootiot, osa tutkijoista epäilee aktivoivuus/deaktivoivuusulottuvuuden luonnehtivan lähinnä kielteisiä emootioita (esim. Fredrickson & Branigan 2005). Näin ollen eri myönteisten emootioiden suosimisen hedelmällisyys opiskelutavoitteiden kannalta saattaa vaihdella opiskelijakohtaisesti enemmän kuin eri kielteisten emootioiden suosimisen hedelmällisyys. Toisaalta, kuten ylläolevista taulukoista nähdään, myös muutaman kielteisen emootion aktivoivuudesta vallitsee eriäviä käsityksiä. Näyttääkin siltä, että esimerkiksi häpeällä (de Hooze et al. 2011) ja ahdistuksella (Zeidner 2014; Pekrun & Linnenbrink-Garcia 2012) on emootion ollessa voimakas erilainen aktivointitaipumus: ne voivat liian suurina jähmettää, kohtuullisempina annoksina parantaa suoriutumista. Tietyille emootioille tietyn aktivoivuuden suoraan olettamisen sijaan lieneekin järkevää tarkastella tilannekohtaisesti, miten emootio saa kokijansa toimimaan tarkasteltavassa tilanteessa ja arvioida säätelytarvetta sen mukaisesti.

Vaikka kaikissa kulttuureissa arvostetaan miellyttäviä emootioita enemmän kuin epämiellyttäviä emootioita, on varsin tilanne- ja henkilökohtaista, miten paljon epämiellyttäviä mutta hyödylliseksi oletettuja emootioita suostutaan sietämään (Tamir & Mauss 2011). Emootioita koskevat uskomukset ovat tärkeitä ja verraten pysyviä emootioiden säätelyn suunnan selittäjiä. Ihmisten tiedetään preferoivan emootioita, joiden he uskovat olevan hyödyllisiä tavoitteidensa kannalta. (Tamir, Salerno & Ford 2010.) He koettavat säädellä affektiivista tilaansa niiden suuntaan (Mauss, Tamir, Anderson & Savino 2011). Jos opiskelija esimerkiksi uskoo jatkuvan rennon tyytyväisyyden olevan opinnoille hyväksi ja pienenkin ahdistuksen tai osaamattomuuden tunteen lähtökohtaisesti vahingolliseksi, voi olla, että opiskelupolun päähaasteeksi nousee ikävien tuntemusten häätäminen tai tukahduttaminen. Tällöin säätelyn suunnan voisi olettaa hidastavan

opintoja ja/tai ohjaavan pinnallisempiin opiskelustrategioihin. Suoraan emootioihin liittyvät säätelytavoitteet ajautuvat herkästi umpikujaan, koska emootioilla on paitsi subjektiivinen tuntunsa, myös käytännön seurauksia käyttäytymistaipumuksien kannalta (Mauss & Tamir 2014).

## 2.4 EMOOTIOIDEN SÄÄTELYN HAASTEET OPINTOJEN AIKANA

Opintopolulla kohdattujen emootioiden säätelyn haasteet voi järjestää kahteen ryhmään tavoitteisiin liittyvien tunteiden kontrolliarvoteoriaa mukaillen: toimintaan liittyvien emootioiden säatelemisen haasteisiin sekä tuloksiin liittyvien emootioiden säätelyn haasteisiin.

### 2.4.1 Toimintaan liittyvien emootioiden säateleminen

Jotta opinnot voisivat edetä, opiskelemisen arkeen liittyviä emootioita on osattava säädellä siten, että jaksaa ylipäänsä jatkaa eteenpäin ja keskittyä opiskeluun. Opiskellessa on toistuvasti kestettävä kovaa ponnistelua, noloistumisia ja hämmennystä sekä toisinaan myös pitkästy mistä (Williams & DeSteno 2008; D'Mello et al. 2014), vaikka kurssien päätteeksi saadut arvosanat eivät muodostaisikaan kriisejä opintopolulla. Jos kielteisiä emootioita ei onnistuta säatelemään, ne voivat vakiintua kielteiseksi mielialaksi (Gross 1998) ja äärimmillään vieroittaa opiskelusta (Skinner et al. 2014).

Kuten kontrolliarvoteoria esittää, opiskelun ei tarvitse olla vain sen verran siedettävää, että sen parissa jaksetaan pinnistellä: se voi tuntua toistuvasti myös nautinnolliselta (Pekrun & Stephens 2010). Jos opiskelu ja oppiminen tuottaa myös välitöntä mielihyvää, opintoihin keskittymisen vuoksi ei oletettavasti tarvitse kaiken aikaa erikseen ponnistella (Skinner et al. 2014) vaan kiinnostavalta tuntuva opiskelu koetaan jo itsessään palkitsevana (Ainsley & Hidi 2014). Tällöin voitaisiin puhua positiivisista palautekehistä (Pekrun & Linnenbrink-Garcia 2012), joissa kiinnostus auttaa sitoutumaan välillä vaikealtakin tuntuvaan ponnisteluun, ponnistelu tuottaa onnistumisen elämyksiä, jotka lisäävät entisestään nautintoa ja kiinnostusta, jotka taas sitouttavat yhä enemmän omaan aiheeseen. Säätely kohti aktivoivia myönteisiä itse opiskelemiseen liittyviä emootioita vaikuttaa turvalliselta strategialta, koska siinä edistetään samalla sekä koettujen tuntemusten miellyttävyyttä että opintojen etenemistä. Tällöin vältetään tilanteilta, joissa olisi valittava näiden tavoitteiden väliltä. Kun lisäksi tiedetään tietois en säätelyn kohti epämiellyttäviä tuntemuksia kuormittavan kognitiivisesti (Riediger & Klipker 2014), voisi ajatella säätelyn kohti aktivoivia myönteisiä emootioita vapauttavan myös työmuistia opiskeluun.

Myönteisellä mielialalla opiskelijat myös kiinnittävät halukkaammin huomionsa niihin kohtiin, jotka koetaan vaikeiksi (Carver & Scheier 2014), mikä mahdollistaa ponnistelujen strategisen suuntaamisen.

#### 2.4.2 Tuloksiin liittyvien emootioiden sääteleminen

Toiseksi on osattava säädellä tavoiteltuja tuloksia koskevia emootioita. Tavoitteissa onnistumisen ja epäonnistumisen tiedetään vaikuttavan niitä seuraaviin tilannearvioihin, emootioihin ja emootioiden säätelyyn (Pekrun & Stephens 2010). Opiskelijan epäonnistumisiksi mieltämistä kohdista voi tulla haaste emootioiden säätelylle, jos tietyssä tavoitteessa epäonnistuminen mielletään laajemmin omista taidoista tai mahdollisuuksista kertovaksi (Neff et al. 2007). Kielteisten itsearvioiden tiedetään kasautuvan etenkin opintopolun siirtymäkohtiin, joissa opiskelija ei ole vielä oppinut vastaamaan uusiin vaatimuksiin (Perry et al. 2010). Toistuva tavoitteissa epäonnistuminen saattaa riistää tunteen opintojen hallitsemisesta (Pekrun & Stephens 2010). Myös tilannearviot voivat automatisoitua. Hankalimmillaan jokin testaamisen muoto alkaa edustaa opiskelijalle epäonnistumista jo etukäteen. (Schutz et al. 2014.) Jos arviot omista onnistumisen mahdollisuuksista vinoutuvat, opiskelijalle voi muodostua myös pysyvämpi taipumus kokea tietyntyyppisiä emootioita useammin ja helpommin (Shuman & Scherer 2014).

Epäonnistumiseen liittyviä vaikeita emootioita olisi pystyttävä säätelemään ja kyettävä siirtämään huomio muualle kuin menneisyyden kolhujen kertaamiseen – mikä on monille vaikeaa (Leary & Gohar 2014). Erityisesti suoritustavoitteisiin ja niissä epäonnistumisen etukäteen pelkäämisen tai jälkikäteen käsittelemisen virittämät, itseä koskevan kielteisen arvion sisältävät emootiot (Linnenbrink-Garcia & Barger 2014; Daniels et al. 2008), kuten häpeä ja ahdistus, muodostavat emootioiden säätelylle suuren haasteen (Nolen-Hoeksema et al. 2008; Webb et al. 2012). Näiden voimakkaan kielteisten tuntemusten kontrolloinnin ponnistelut voivat varata suuren osan kognitiivisista voimavaroista vähentäen sitkeyttä pysytellä kiperissä tehtävissä ja haitaten tarkkuustehtävissä suoriutumista (Wagner & Heatherton 2014). Mitä kielteisemmän itseä koskevan kielteisen arvion emootiot sisältävät, sitä hitaampaa niistä palautuminen on (Brans & Verduyn 2014). Kielteisen itsearvion sisältävien emootioiden kohdalla tiedetään myös itseä koskevien uskomusten vaikuttavan siihen, miten tarmokkaasti emootiota aletaan säädellä (Wood, Heimpel, Manwell & Whittington 2009): jos opiskelijan itsetunto on huono ja hän mieltää itsensä riittämättömäksi, hän saattaa ajatella, ettei edes ansaitse miellyttävämpiä tuntemuksia.

Joidenkin opiskelijoiden kohdalla voi aktivoitua jossain kohdin epäonnistumisten polkua ja lannistunutta mielialaa negatiivinen palautekehä, jossa epäonnistumisten virittäminen ahdistus saa opiskelijan kehittämään opiskelutaitojaan ja paneutumaan huolellisemmin seuraavan kurssin materiaaliin, mikä puolestaan tuottaa parempia oppimistuloksia ja arvosanoja (Pekrun & Linnenbrink-Garcia 2012). Tavoitteissa onnistumisen lisäksi myös itse tavoittelun, opiskelun, parissa koettujen aktivoivien myönteisten emotionaalisten voidaan ajatella rakentavan puskuria (Pekrun & Perry 2014; Skinner et al. 2014), joka auttaa keskittymään taas uuteen kurssiin ja asettamaan aiemmat epäonnistumiset omaan mittakaavaansa.

### 3 TUTKIMUKSEN TAVOITE

---

Emootioiden säätelyn tutkimustraditiossa on tutkittu etupäässä ihmisten elämäntilanteeseen liittymättömien, tarkoituksella tutkimusasetelmassa viritettyjen emootioiden itsesäätelyä ja keskitytty yhteen säätelykeinoon kerrallaan. Jotta emootioiden säätelystä myös laboratoriokokeiden ulkopuolella voitaisiin sanoa enemmän, on esitetty, että emootioiden säätelyä sekä sen syitä ja seurauksia tulisi tutkia myös arjessa. (Esim. John & Eng 2014; Aldao 2013.) Tässä tutkielmassa teen juuri näin opiskelun kontekstissa: Tutkin humanistisen tiedekunnan maisterivaiheen opiskelijoiden haastattelukertomuksia, joissa opiskelijat kertovat opintopolustaan. Paikannan näistä kertomuksista, mitä affekteja opiskelijat kokivat ja säätelivät opintojen puitteissa, miten ja mihin suuntaan he niitä säätelivät ja millaisia seurauksia heidän säätelyllään näytti olevan.

Jäsennän tätä informaatiota affektien säätelyn profiilien avulla. Kukin profiili kuvaa dynamiikkaa, joka virittyi opiskelijan kohtaamien haasteiden, opiskelutavoitteiden, affektien säätelyn tavoitteiden ja valittujen affektien säätelyn strategioiden välille. Taustoitin analyysiani luonnehtimalla kunkin profiilin opiskelijoiden opintopolullaan etenemistä sekä heidän opiskeluympäristönsä emootioita herättäneitä tapahtumia. Kohdistan analyysini koskemaan tarkemmin affektien säätelyyn käytettyjä strategioita sekä tämän säätelyn tavoitteita. Tarkastelemalla affektien säätelyä profiilien kautta pyrin myös tekemään näkyväksi, miten erilaisten affektien säätelyn tottumusten myötä voi muodostua keskenään hyvinkin erilaisia palautekehiä säätelystrategioiden, opiskelijan omaksumien tavoitteiden ja emootioita laukaisevien tilanteiden välillä. Muun muassa Aldao (2013) on peräänkuuluttanut tällaista tutkimusotetta, jossa affektien säätelyn välittömien seurausten lisäksi tarkasteltaisiin niiden pidempikestoisia seurauksia ja heijastusvaikutuksia. Koska affektien säätelyä laboratoriokokeiden ulkopuolella ei vielä ole paljonkaan tutkimusta, tällainen säätelyä kontekstoiva ote saattaa tuoda esiin mielenkiintoisia seikkoja ja vihjeitä jatkotutkimusta ajatellen.

Tutkimuskysymykseni ovat:

*1) Mitä affekteja ja affektien säätelyn keinoja humanistisen tiedekunnan maisterivaiheen opiskelijat kuvaavat opintopolustaan puhuessaan?*

*2) Millaisia affektien säätelyn profiileja aineistosta erottuu?*

*i) Mitä affektien säätelyn strategioita eri profiileissa suosittiin?*

*ii) Mitkä olivat affektien säätelyn tavoitteet eri profiileissa?*

*iii) Miten profiileissa suositut säätelystrategiat ja säätelytavoitteet sopivat yhteen opiskelutavoitteiden kanssa?*

Suomalaisten yliopisto-opiskelijoiden affektien säätelyä ei ole tutkittu emootioiden säätelyn viitekehyksestä, joten tieto opiskelijoiden affektien säätelyn strategioista, tottumuksista ja tavoitteista tulee tarpeeseen. Tieto erilaisista säätelypoluista ja niiden heijastumisesta opinnoissa etenemiseen saattaa auttaa yliopiston henkilökuntaa puuttumaan jo ennaltaehkäisevästi säätelytottumuksiin, jotka eivät näytä hyödyttävän opiskelijoita, sekä kohdentamaan tällaisia interventioita paremmin.



## 4 TUTKIMUSMENETELMÄT

---

### 4.1 AINEISTON KERUU JA KUVAUS

Analyysin pohjana oli kahdeksan Helsingin yliopiston humanistisen tiedekunnan maisterivaiheen opiskelijan puolistrukturoitua, yksilöhaastatteluna toteutettua teemahaastattelua. (Haastattelurunko on luettavissa liitteessä 1.) Aineistona käyttämäni haastattelujen kesto vaihteli 27 minuutista 2 tuntiin 31 minuuttiin. Keskimäärin haastattelut kestivät 59 minuuttia. Haastattelut kerättiin osana Maisterivaiheen opiskelijoiden kokemukset opinnoista humanistisessa tiedekunnassa -tutkimusprojektia syyskuussa 2014 (ks. Asikainen & Hailikari 2014). Projektin vastaavat tutkijat suunnittelivat haastattelurungon ja peruskysymykset yhteistyössä Yliopistopedagogiikan tutkimus- ja kehittämissyksikön YTY:n muiden tutkijoiden kanssa.

Tutkimusprojektissa oli aiemmin kerätty kyselylomakkeella opintoihin liittyviä itsearviointeja, joiden yksi osio liittyi opinnoissa koettuihin tunteisiin (taulukko 5). Kyselylomakkeeseen vastanneista opiskelijoista 92 suostui vapaaehtoisesti antamaan tutkijoille haastattelun. Haastatteluissa opiskelijoilta kysyttiin heidän opinnoistaan humanistisessa tiedekunnassa keskittyen opintoihin liittyviin tavoitteisiin, tunteisiin, kokemuksiin ja haasteisiin. Haastattelutilanteessa hyödynnettiin myös opiskelijoiden opintopolustaan piirtämää aikajanaa. Opiskelijat merkitsivät janalle opintopolkunsa käännekohtia, joiden avulla tutkijat saattoivat kohdentaa kysymykset kunkin opiskelijan kannalta relevantilla tavalla. Haastattelussa opiskelijoilla oli mahdollisuus korostaa niitä tapahtumia ja affekteja, jotka he kokivat oman opintopolkunsa kannalta oleellisina. Haastattelijan ennako-oletukset eivät ohjanneet minkään tietyn tapahtuman tarkasteltavaksi tulemiseen eivätkä affektin nimeämiseen, vaikka toki haastatelluilla on saattanut olla oletuksia siitä, millaisista tapahtumista ja tuntemuksista haastattelijat ehkä haluaisivat kuulla. Haastattelija kuitenkin vaikutti aineistoon sillä tavalla, että opiskelijan kertoessa vain niukasti tuntemuksistaan hän kysyi, miltä tästä tuntui näissä opiskelijan itse paikantamissa opintopolun käännekohtissa. Niissä haastatteluissa, joissa opiskelija kertoi vaikeisiin tuntemuksiin lamaantumisestaan, haastattelija tiedusteli yleensä myös, mitä opiskelija sitten tilanteelleen teki. Haastattelut nauhoitettiin.

Näistä 92 haastattelusta poimittiin haastatelluille aiemmin tehdyn kyselytutkimuksen tunneosion (taulukko 5) avulla kahdeksan maisterivaiheen opiskelijan haastattelua, joista

kuusi sain käyttööni litteroituina ja kaksi litteroin itse. Poimintaan valittiin lomakekyselyssä opiskeluun liittyvistä tunteistaan neljä myönteisintä ja neljä kielteisintä arviota antanutta opiskelijaa. Poiminnan perustana oli YTYn tutkijoiden kehittämä tunnemittari, joka oli laadittu Pekrunin Academic emotions -kyselyn (AEQ) (Pekrun et al. 2002) pohjalta hyödyntäen Govaertsin ja Grégoiren (2008) kritiikkiä. Tunnemittarin skaalat kysymyksineen on esitetty alla taulukossa 5. Poiminnalla pyrittiin löytämään pro gradu -tutkielman aineistoksi sopivan kokoisella haastattelumäärällä affekteiltaan erilaisia opintopolkuja.

**Taulukko 5. Tunnemittarin skaalat kysymyksineen**

toiveikkuus	<i>Odotan pärjääväni hyvin opinnoissani. Olen varma, että opintoni sujuvat hyvin. Luotan siihen, että tulen etenemään hyvin opinnoissani.</i>
ylpeys/tyytyväisyys	<i>Olen todella tyytyväinen siihen, miten olen panostanut opiskeluuni. Olen ylpeä itsestäni, kun saan hyvää palautetta tekemästäni työstä. Olen todella tyytyväinen siihen, miten olen suoriutunut kurseista.</i>
tylsistyminen	<i>Tylsistyn opinnoissani. Opiskelu on tylsää ja yksitoikkoista. Opiskelu on niin pitkäväteistä, että ajatukseni lähtevät helposti harhailemaan.</i>
viha	<i>Opintoni ärsyttävät minua. Minua ärsyttää, että joudun tekemään niin paljon töitä opintojeni eteen. Kun luen tenttiin, turhaudun usein niin paljon, että haluaisin heittää kirjat ulos ikkunasta.</i>
häpeä	<i>Minua hävettää se, etten ole panostanut opiskeluuni tarpeeksi. Minua hävettää, että jätän opiskelun aina viime tippaan. Nolostun, jos joku huomaa, etten ole ymmärtänyt kurssiin liittyviä asioita. Minua hävettää, etten suoriudu opinnoista yhtä hyvin kuin muut.</i>
ahdistus	<i>Opintoni ahdistavat minua. Pelkään, etten suoriudu opinnoistani. Minua pelottaa, etten ymmärrä opintoihini liittyviä asioita tarpeeksi hyvin. Ajatus opiskelun aloittamisesta ahdistaa minua.</i>
nautinto	<i>Nautin opiskeluun liittyvistä haasteista. Uusien asioiden oppiminen on innostavaa. Odotan innolla uusien kurssien alkamista.</i>

## 4.2 INDUKTIIVINEN SISÄLLÖNANALYYSI

Haastatteluaineistoa tarkasteltiin laadullisesti induktiivisen sisällönanalyysin (Elo & Kyngäs, 2007) keinoin affektien säätelyn näkökulmasta. Analyysiyksikkö vaihtui analyysini edetessä: Ensin tarkastelin affektien säätelyä opiskelijakohtaisesti kiinnittäen huomiota etenkin affektien säätelyn strategioihin ja tavoitteisiin. Ryhmittelin opiskelijat näiden perusteella

affektien säätelyn profiileihin ja jatkoin analyysiä siltä pohjalta. Eri profiilien opiskelijoiden käsitykset opiskelunsa tavoitteista ja erilaisten tapahtumien merkityksestä erosivat toisistaan paljon. Tämän vuoksi oli mielekkäämpää analysoida emootioita herättäneitä tapahtumia sekä affektien säätelyä suhteessa kunkin profiilin opiskelijoiden käsitykseen tilanteestaan sen sijaan, että koko aineistosta olisi paikannettu esimerkiksi tapoja tulla toimeen tietynlaisten vastoinikäymisten kanssa. Lisäksi eri profiilien opiskelijat kiinnittivät ainakin kertomuksissaan päähuomionsa eri emootioihin ja mielialoihin sekä niiden säätelyyn.

#### **4.2.1 Analyysin vaiheet**

##### **Aineistoon tutustuminen**

Luin haastattelut läpi muutamaan kertaan ennen aihetta koskeviin teorioihin paneutumista, jotta tietäisin, minkä muiden asioiden suhde emootioihin, mielialoihin ja niiden säätelyyn saattaisi osoittautua relevantiksi aineiston tulkinnessa. Muodostettuani tältä pohjalta alustavan rungon teoreettiselle viitekehykselle palasin aineistoon lukien sen ensin kerran kokonaan läpi ja paneutuen sitten kunkin yksittäisen opiskelijan haastatteluun.

##### **Aineiston tiivistäminen**

Merkitsin haastatteluihin kohdat, joissa puhuttiin mielialoista ja emootioista sekä niiden säätelystä. Osa kohdista oli aineistossa selkeästi sanallistettuina. Osan kohdalla päätin, että vaikka opiskelija puhui tapahtumien ja tekemisten tasolla, hän oli olettavasti kokenut merkittävässä määrin emootioita. Opiskelija oli kuitenkin itse merkinnyt tapahtuman opinnoista piirtämälleen aikajanelle ja jäsentänyt sen siten kertomisen arvoiseksi. Vain harva haastateltu puhui suoraan affektien säätelystä. Enimmäkseen emootioiden ja mielialan säätelyn strategiat olivat tekstissä latentilla tasolla. Sisällönanalyysi mahdollistaa menetelmänä myös tällaisten latenttien teemojen käsittelemisen (Graneheim & Lundman, 2004). Merkitsin haastatteluihin myös kohdat, joissa opiskelijat puhuivat opiskelutavoitteistaan ja niiden työstämisestä, koska olin kiinnostunut opiskelutavoitteiden ja affektien säätelyn tavoitteiden suhteutumisesta toisiinsa.

Kirjoitin merkittyjen kohtien perusteella kustakin haastattelusta tiivistelmän, joka keskittyi affekteihin, niiden säätelyyn ja opiskelutavoitteisiin. Tiivistämisvaiheessa sisällytin mukaan myös kohdat, joiden affektiivinen sävytyks oli tulkinvaraisempi tai joiden relevanssia affektien säätelyn kannalta en osannut vielä selittää, mutta joilla epäilin saattavan olla

merkitystä, etenkin niiden toistuessa useiden opiskelijoiden kertomuksissa. Kyngäs ja Elo (2007) varoittavat liiasta tiivistämisestä, jossa tapahtumia taustoittava laajempi tarina kadotetaan. Tämän tarinan halusin säilyttää tiivistelmissäni, koska ajattelin koettujen affektien ja niiden säätelyn saattavan saada merkityksensä koko opiskelun tarinan kautta. Olenkin tulkinnoissani koettanut ottaa huomioon tutkittavien yksilölliset tilanteet (Hirsjärvi & Hurme 2009) ymmärtääkseni heidän pyrkimyksiään säädellä affektejaan.

Tiivistämisvaiheessa jäsensin tarinoita helppolukuisemmiksi. Monessa haastattelussa opiskelija palasi uudessa yhteydessä jo aiemmin kuvaamaansa tapahtumaan ja sen herättämiin tuntemuksiin. Tiivistelmissä yhdistin nämä haastattelussa erillään olevat näkökulmat ja tuntemukset rinnakkain ja tein näin itselleni näkyvämmäksi, miten tiettyyn tapahtumaan saattoi liittyä erilaisia tuntemuksia – esimerkiksi tapahtuma saattoi leimautua opiskelijan mielessä sekä myönteiseksi että kielteiseksi. Toisinaan opiskelijat kykenivät itsekin sanallistamaan tuntemustensa ambivalenssin (merkiten sen ilmaisulla ”toisaalta”), toisinaan he eivät vaikuttaneet huomaavan sitä tai eivät kokeneet sen sanallistamista tarpeelliseksi. Joskus ambivalenssi tuntui syntyvän vasta haastattelutilanteessa opiskelijan koettaessa vastata tutkijan kysymykseen, mitä myönteisiä asioita opinnoissa tapahtui – esimerkiksi opiskelija alkoi pohtia ääneen, miten jokin aiemmin kielteiseksi jäsentynyt tapahtuma käynnisti myös myönteisemmän kehityskulun. Kirjasin näitäkin huomioita tiivistelmiin.

### **Emootioiden ja mielialojen tunnistaminen ja nimeäminen**

Tiivistelmiä työstäessäni nimesin koetut ja säädellyt affektit emootioiksi tai mielialoiksi. Emootion aiheutti helposti identifioitava ulkoinen tai sisäinen tapahtuma (Verduyn & Lavrijsen 2015), mielialaan ei liittynyt selkeää syyn johonkin tapahtumaan attribuointia. Sisäisten tapahtumien tekstistä tunnistamisen suhteen olin sen armoilla, kuinka avoimesti opiskelijat kertoivat haastattelussa tilanteestaan. Opiskelijoiden puhuessa emootioistaan epämääräisesti (”tuntui pahalta”, ”oli vaikeaa”) jouduin itse nimeämään, mistä emootiosta oli mielestäni kyse. Toisinaan apuna oli tekstistä ilmenevän emootion aktivoivuuden/passivoivuuden ja myönteisyyden/kielteisyyden lisäksi tapahtumille haastattelutilanteessa annettujen kausaaliattribuutioiden kartoittaminen (Tracy & Robins, 2006): selittikö opiskelija esimerkiksi vaikeuksia ponnistelujen riittämättömyydellä (syyllisyys), lahjattomuudella tai sopimattomalla luonteella (häpeä), opintojaksojen huonolla toteutuksella (viha) vai sillä, ettei häntä onnistanut (suru) – ja vastaavasti

onnistumisia omalla työllä (kontekstista riippuen nautinto/ylpeys/tyytyväisyys), toisilta saadulla avulla (kiitollisuus), lahjakkuudella (hybris) vai oman alan kiinnostavuudella (kiinnostus). Joskus selitykset löytyivät aivan eri kohdasta haastattelua kuin kuvattu tunteita herättänyt tapahtuma. Tällöin jouduin miettimään, kuinka kattavasti haastateltu eri tapahtumista kertoessaan suosi samaa attribuutiomallia.

Joidenkin emotioiden kohdalla jouduin nimeämään emotion eri tavalla kuin haastateltu. Puhekielessä saatetaan esimerkiksi sanoa jonkin seikan hävettävän, vaikka kausaaliattributioiden ja aktivoivuuden perusteella kuvattu emotio vastaa selvästi emotioiden tutkimuksen syyllisyyttä, ei häpeää. Emotiotermien semanttinen eroavuus eri kielialueiden ja opiskelijoiden välillä tunnistetaan opiskeluun liittyvien emotioiden tutkimuksessa. Jopa sama opiskelija saattaa käyttää tiettyä emotiotermiä eri tavoin eri tilanteissa. Pekrun ja Bühner ovatkin suositelleet, ettei emotiotermien merkityksen yhdenmukaisuutta kannata olettaa ennalta vaan tarkastella huolellisesti sen toteutumista aineistossa. (Pekrun & Bühner 2014.) Nimeämättömien emotioiden nimeämisen ja harhaanjohtavasti nimettyjen emotioiden uudelleennimeämisen osalta nojasin akateemiseen emotioiden tutkimukseen ja siinä ilmi tulleisiin tiettyjen emotioiden ja attribuutio- sekä aktivaatiomallien yhteyksiin siten kuin ne on esitetty teoreettisessa viitekehyksessä (taulukoissa 2, 3, ja 4). Tavoitteenani on ollut luokitella aineistossa esiintyvät emotiot ja mielialat yhteismitallisesti ja samalla tavoin kuin lähdekirjallisuudessa.

### **Kokonaiskuvan hahmotteleminen ja profiilien muodostaminen**

Saatuani tiivistelmät valmiiksi luin ne muutaman kerran läpi muodostaakseni kokonaiskuvan aineistosta. Tavoittelin täsmällisempää kokonaiskuvaa aineistosta myös tekemällä tiivistelmien pohjalta taulukon, johon listasin jokaisen opiskelijan osalta, miten monesti hän mainitsi haastattelun aikana tietyt emotiot, mielialat, niiden säätelyn keinot ja tavoitteet sekä emotioihin ja niiden säätelyyn liittyvät uskomukset ja asenteet. Kirjasin taulukkoon myös opiskelijoiden opiskelutavoitteissa ja affektien säätelyn tavoitteissa tapahtuneet muutokset. Tämän jälkeen aloin työstää yksittäisten opiskelijoiden kertomuksia selkiyttääkseni, miten itse kukin heistä kertoi affektien säätelystä opintojensa puitteissa. Tein tämän työn pääosin tiivistelmän pohjalta, mutta palasin alkuperäiseen haastattelutekstiin aina, kun heräsi kysymyksiä ja tarvetta tarkistaa asioiden laajempia yhteyksiä vielä uudelleen. Ryhmittelin näiden kertomusten sekä emotioiden ja niiden

säätelyn haastatteluissa ilmenemisen taulukon avulla samantapaisia affektien säätelyn piirteitä sisältävät haastattelut yhteen ja aloin hahmotella opintojen aikaisen affektien säätelyn profiileja.

Seitsemän haastattelua kahdeksasta asettui kolmeen profiiliin mutkattomasti. Yhden haastattelun kanssa mietin pitkään, kannattaisiko se jäsentää omaksi erilaiseksi profiilikseen vai lukea jompaankumpaan niistä profiileista, joiden keskeisten teemojen sekoitukselta se vaikutti. Lopulta päädyin lukemaan haastattelun toiseen näistä profiileista, koska opiskelijalla oli haastatteluhetkellä paljon opintojen ulkopuolisia terveyshuolia. Hänen menneistä ja tulevista opinnoista kertomansa asiat sopivat kuitenkin hyvin profiilin tapaan ajatella opinnoistaan, vaikka opiskelija kertoikin haastatteluhetkellä toimivansa hetkellisesti toisin kuin muut profiiliin lukeutuvat opiskelijat.

Ryhmiteltyäni haastattelut profiileittain aloin työstää affektien säätelyn tematiikkaa profiilikohtaisesti. Tarkastelin profiilien pohjalta, näyttikö tietyn tyyppisillä affektien säätelyn preferensseillä olevan yhteyttä opintopolun vaikeuksien kasautumiseen tai opintojen sujuvasti etenemiseen. Vaikka kartoitinkin näitä yhteyksiä lähinnä profiilien avulla, palasin tarpeen tullen vielä uudelleen tiivistelmiin sekä toisinaan alkuperäisiin haastatteluteksteihin. Profiileittain tarkastelun myötä aineiston sisältämä informaatio pelkistyi ja eri tekijöiden yhteyksiä oli helpompaa analysoida.

## 5 TULOKSET

Tässä luvussa luonnehdin haastattelukertomuksissa ilmi tullutta affektien säätelyä. Luon ensin yleiskuvan aineistossa esiintyneistä affekteista ja niiden säätelyn strategioista muutaman tiivistävän taulukon avulla vastaten samalla tutkimuskysymykseen, millaisia affekteja ja affektien säätelyn keinoja humanistisen tiedekunnan maisterivaiheen opiskelijat kuvaavat opintopolustaan puhuessaan. Sitten siirryn käsittelemään toiseen tutkimuskysymykseen vastaavia affektien säätelyn profiileja. Eri profiileissa suosittiin erilaisia affektien säätelyn strategioita, jotka virittyivät suhteessa profiilien toisistaan eroaviin affektien säätelyn tavoitteisiin. Kuvaan myös, miten profiilien opiskelutavoitteet erosivat toisistaan ja miten affektien säätelyn preferenssit ja opiskelutavoitteet onnistuttiin sovittamaan yhteen.

### 5.1 MITÄ AFFEKTEJA JA AFFEKTIENTEN SÄÄTELYN KEINOJA HUMANISTISEN TIEDEKUNNAN

#### MAISTERIVAIHEEN OPISKELIJAT KUVAAVAT OPINTOPOLUSTAAN PUHUESSAAN

Olen koonnut allaolevaan taulukkoon, kuinka monta kertaa affektit mainittiin aineistossa ja kuinka monen opiskelijan (joita oli yhteensä 8) haastattelussa affekti esiintyi.

**Taulukko 6. Affektit aineistossa**

Affekti	Esiintymiä tekstissä	Kuinka moni haastateltu puhui affektista	Esimerkki affektista tekstissä
kiinnostus	27	8	"On ollut kiinnostavia asioita ja kiinnostavia kurssikavereita."
tyytyväisyys	17	7	"Mä olin tyytyväinen siihen, mitä mä sain aikaan."
viha ja tyytymättömyys	14	4	"Must tää on niinku raivostuttavaa."
(ei-hybristinen) ylpeys	13	5	"Mä sain siit hyvää palautetta."
nautinto ja ilo	12	5	"Siis se oli vaan niin hienoo niinku sit syventyy siihen."
turhautuminen	12	6	"No, jonkun verran sellast turhautumista jossain vaiheessa."
toivottomuus	9	4	"Et mikä mua odottaa työelämäs, no ei paljon mitään."
toiveikkuus	8	5	"Siis miks mä lukisin filosofiaa maisteriks ja menisin duuniin, jota voi tehdä monelta muultakin pohjalta."

ahdistus	6	3	"Sit alkaa ahdistusvaihe, mut mä en vieläkään tee mitään."
pelko	5	2	"Ensin mua pelotti hirveesti sanoo ääneen, koska mä luulin, et mä oon ainut."
häpeä	5	3	"Se itseinho siitä, et eihän tohon failiin oo tullu mitää, että kauhee semmonen olo, että kaikki tää, et mä saan kuntoutustukea, et mä teen gradua ja että mua ohjataan, ja sit mä teen kuitenkin jotain hölöhölää."
kiitollisuus	4	3	"Mä oon onnellinen siitä, et mä saan olla yliopistolla ja mä saan tehdä tätä."
pettymys	3	2	"Tää ei oikeen oo siitä, mitä mä näiltä odotin."
tylsistyminen	2	2	"Se oli kauheen tylsä ja ihan turha mulle."
syllisyys	2	2	"Miks mä ylipäänsä oon koulussa, jos mä en edes yritä noita kunnolla?"
masennus	2	2	"Mulla oli silloin masennustaki aika paljon."
suru	1	1	"... mä rupesin vaan itkee, et en mä voi tästä luopua."
helpotus	1	1	"Se oli oikeesti hirveen helpottavaa."
hybristinen ylpeys	1	1	"Mä olin ehkä aikaisemmin ajatellut, että mä voin tehdä ihan mitä mä haluan."

Näiden omien affektiensa lisäksi haastatellut puhuivat säälistä ja kateudesta, mutta vain itseensä kohdistuvina, toisten kokemina emootioina. Kiinnostus, joka on episteeminen emootio, korostui aineistossa yksittäisiä tavoitteisiin liittyviä emootioita enemmän. Tavoitteisiin liittyvistä emootioista korostuivat kautta aineiston puolestaan toiminnan tuloksiin liittyvät myönteiset emootiot tyytyväisyys ja ylpeys, kielteinen, aktivoiva ja syytä toisten niskoille vierittävä viha ja tyytymättömyys sekä itse opiskeluun tai oppimiseen liittyvä nautinto tai ilo.

Puhuessaan opintopolkunsa merkittävistä tapahtumista opiskelijat tulivat kertoneeksi myös siitä, miten he säätelivät näiden tienoilla virinneitä emootioitaan. Olen koonnut taulukkoon 7, mitä affektien säätelykeinoja haastatteluissa tuli ilmi.



**Taulukko 7. Affektien säätelykeinot aineistossa**

Affektien säätelykeino	Miten esiintyi aineistossa
<b>Tilanteiden valikointi</b>	<p><b>Kielteisten emootioiden säätelyssä:</b> Hankalia emootioita virittävien tilanteiden, esim. esseiden tai keskusteluun osallistumista vaativien pienryhmäkurssien, vältteleminen. Äärimuotona opintojen keskeyttämisen pohtiminen.</p> <p><b>Myönteisten emootioiden säätelyssä:</b> Itselle sopivien suoritus- tapojen systemaattinen suosiminen. Keskittyminen aiheisiin, jotka motivoivat.</p>
<b>Tilanteiden muuttaminen</b>	<p><b>Kielteisten emootioiden säätelyssä:</b> Vanhoista tavoitteista luopuminen ja uusien tavoitteiden muodostaminen, välitavoitteiden muodostaminen, tavoitteiden etukäteen laskeminen, lisääjän pyytäminen tehtävien suorittamiseen, sosiaalisen tuen hakeminen esimerkiksi opettajalta tai vertaisilta.</p> <p><b>Myönteisten emootioiden säätelyssä:</b> Deaktivoivan myönteisen rentouden vähentäminen uusia tavoitteita tilanteeseen mukaan tuoden.</p>
<b>Huomion keskittäminen</b>	<p><b>Kielteisten emootioiden säätelyssä:</b> Huomion keskittäminen vaikeuksiin tai omaan riittämättömyyteen. Menneiden epäonnistumisten märehtiminen ja tulevien haasteiden etukäteen murehtiminen. Omaan vihaisuuteen ja toisten tekemiin virheisiin keskittyminen. Huomion harhauttaminen miellyttäviin asioihin. Toiveajattelu.</p> <p><b>Myönteisten emootioiden säätelyssä:</b> Itsen muistuttaminen omista onnistumisista. Iloon, kiinnostukseen, huvittuneisuuteen ja kiitollisuuteen kiinnittyminen.</p>
<b>Ajatusten muuttaminen</b>	<p><b>Kielteisten emootioiden säätelyssä:</b> Epäonnistumisen syiden tarkempi arviointi. Hankalilta tuntuvien erehdysten ja epäonnistumisten ymmärtäminen osaksi oppimista. Hankalien tuntemusten ohimenevinä, luonnollisina ja inhimillisinä hyväksyminen.</p> <p><b>Myönteisten emootioiden säätelyssä:</b> Dektivoivien myönteisten emootioiden hillitseminen vertailemalla omaa opintoihin panostamista enemmän opintoihin panostavien työmääriin.</p>
<b>Emotionaalisen vasteen muuttaminen</b>	<p><b>Kielteisten emootioiden säätelyssä:</b> Koetuista emootioista vaike- neminen haastattelutilanteessa. Yritys olla välittämättä hankalista emootioista.</p>
<b>Mielialan sääteleminen</b>	<p>Opintojen tauolle pistäminen. Keskittyminen vallitsevasta mielialasta poikkeaviin emootioihin. Sosiaalisen tuen hyödyntäminen.</p>

## 5.2 AFFEKTIEEN SÄÄTELYN PROFIILIT

Aineistosta erottui kolme erilaista affektien säätelyn profiilia. Kunkin profiilin opiskelijoita yhdisti tietynlainen affektien säätelyn tavoitteenasettelu. Profiileilla oli omat haasteensa ja tapansa käsitellä näitä haasteita.

Vaikka kaikki haastatellut puhuvat kiinnostuksesta, neljän haastatellun tapauksissa oman kiinnostuksen seuraaminen näytti muodostavan keskeisen affektien säätelyn suunnan. Nimesin ryhmän *kiinnostuksensa seuraajiksi*. Heidän omakohtainen kiinnostuksensa näytti helpottavan affektien säätelyn haasteita.

Toiseen profiiliin kuului kaksi opiskelijaa, joiden opintojen puitteissa virinneet, pääosin kielteiset emootiot olivat päässeet vakiintumaan koko opiskelua varjostavaksi kielteiseksi mielialaksi. Opiskelu leimattiin raskaaksi, vaativaksi ja rasittavaksi. Opiskelijat koettivat säädellä kielteistä mielialaansa ja siitä viriäviä emootioita välttelemällä tilanteita ja tehtäviä, joista he epäilivät seuraavan vaikeita tuntemuksia. Tämän vuoksi nimesin profiilin *haasteiden välttelijöiksi*.

Kaksi haastatelluista opiskelijoista asetti affektien säätelyn tavoitteensa lähinnä kokemiansa kielteisten affektien kestämiseen ja niistä huolimatta toimintakykyisenä pysymiseen. Opintoihin aikanaan ohjannut motivaatio oli romahtanut aikaa sitten. Opinnoista tuli sinnittelyä, jossa ponnistelua, tylsistymistä ja turhautumista koetettiin kestää, kunnes jotain mielekkäämpää ilmaantuisi. Tämän vuoksi nimesin ryhmän *sinnittelijöiksi*.

Olen koonnut alle taulukkoon 8 perustiedot profiileista:

**Taulukko 8. Affektien säätelyn profiilit**

Profiili	Kiinnostuksensa seuraajat	Haasteiden välttelijät	Sinnittelijät
<b>Affektien säätelyn keskeiset haasteet</b>	Kuinka pitää kiinnostusta yllä. Kuinka jaksaa ei-kiinnostavat osuudet. Yksittäisten epäonnistumisten virittämien kielteisten emootioiden säateleminen.	Ammattitavoite romahtanut, opinnoilla ei enää selkeää tavoitetta. Häpeä, joka lamauttaa ja jonka myötä itseä arvioidaan kielteisesti.	Ammattitavoite ja opiskelumotivaatio romahtaneet. Toivottomuus tulevaisuuden suhteen. Vihaisuus pikkuseikoista. Tylsistyminen ja turhautuminen.

<b>Affektien säätelyn keskeisiä strategioita</b>	Hyvän mielialan säilyttäminen omaa kiinnostusta seuraten. Haastavien tapahtumien uudelleentulkinta hallintatavoitteisiin keskittyen.	Hankalaksi oletettujen tilanteiden vältteleminen. Menneiden tapahtumien märehtiminen ja tulevien haasteiden etukäteen murehtiminen. Yritys olla välittämättä tuntemuksistaan.	Ärtymykseen kiinnittyminen. Toisten syyllistäminen. Opintojen keskeyttämisen ja toisaalle suuntaamisen harkitseminen.
<b>Tavoitteet opinnoissa</b>	Hallintatavoitteet keskeiset. Myös suoritus-lähestymistavoitteet korkealla.	Suoritusvälttämistavoitteet korostuneet. Hallintatavoitteet puuttuvat lähes täysin.	Ei hallintatavoitteita eikä suoritustavoitteita näihin opintoihin liittyen. Tavoitteet näiden opintojen ulkopuolella.
<b>Keskeinen tavoite affektien säätelyssä</b>	Opiskeluun liittyvien hallintatavoitteiden toteutuminen tärkeämpää kuin suoraan affekteihin liittyvät tavoitteet.	Suoraan affekteihin liittyvä tavoite: helpompien emotionien ja mielialojen kokeminen.	Suoraan affektien säätelyyn liittyvä tavoite: säilyminen toimintakykyisenä muilta tavoitteiltaan vaatimattomassa ympäristössä.

### 5.2.1 Kiinnostuksensa seuraajat

Kiinnostuksensa seuraajia oli neljä ja heidät kaikki oli poimittu aineistoon opintoja koskevien myönteisten tunteiden voimakkuuden perusteella. Heidän opintopolkunsu vaikuttivat haastattelujen perusteella vähemmän haasteellisilta kuin haasteiden välttelijöiden ja sinnittelijöiden opintopolut. Heidän kiinnostuksensa omaan alaan oli säilynyt ja he keskittyivät haastatteluissa vähemmän kriiseihin kuin muiden profiilien edustajat. Kiinnostus, joka on episteeminen eikä tavoitteisiin liittyvä emotionio, muodosti heidän kertomustensa keskeisen teeman. Voimakas kiinnostus suurimpaan osaan opintojaksoista heijastui opintojen arkeen perussujuvuutena ja myönteisenä mielialana. Kun kiinnostus oli korkealla, arvosanatkin olivat pääosin hyviä. Opiskelijoiden oli helppoa ajatella pystyvänsä akateemiseen työskentelyyn.

Toisaalta kiinnostuksensa seuraajat kertoivat myös vastoinkäymisistä, eli kyse ei ollut vain siitä, että kaikki olisi sujunut sattumalta hyvin. Heidän tapansa säädellä hankalia emotionioita vaikutti toisten profiilien opiskelijoita tietoisemmalta ja taitavammalta. He pystyivät nimeämään emotionioitaan osuvasti ja hyödynsivät muita enemmän ajatusten muuttamista

emootioiden säätelyssä. Vastoinikäymisissä he siirsivät kärsivällisesti huomiotaan opiskelun myönteisiin puoliin. He myös valikoivat ja muuttivat tilanteita, mutta selkeästi muiden profiilien opiskelijoita strategisemmin: he eivät vältelleet pakonomaisesti tiettyjä tilanteita tai suoritustapoja vaan poimivat joustavasti vaihtoehtoista itselleen sopivimmat ja etsivät nopeasti sosiaalista tukea, jos eivät osanneet ratkaista jotain pulmaa. Tämän profiilin opiskelijat eivät kertoneet yrityksistä olla tuntematta tai ilmaisematta ei-toivottuja emootioita. Emootiot tunnuttiin hyväksyttävän ja käsiteltävän eikä itseä ainakaan enää haastattelussa tuomittu niiden kokemisesta.

Kiinnostuksen seuraamisessa oli kuitenkin omat pulmansa. Vaikka kiinnostukseen kiinnittyminen antoi voimia opintopolun hankaliin kohtiin, muutama profiilin opiskelija mainitsi vaikeuksista patistaa itseään niille kursseille ja lukemaan niitä tenttikirjoja, jotka eivät kiinnostaneet. Oma vahva kiinnostus jonkin alan suppeaan osa-alueeseen viivästytti yhden opiskelijan opintoja, kun pienellä laitoksella oli odotettava, että oman aiheen syventäviä kursseja tulisi tarjolle. Kahdella profiilin opiskelijoista oli puolestaan vaikeuksia valita ja rajata tutkielmien aihetta, koska lähes kaikki saattoi tuntua kiinnostavalta:

”Mä haluan aina et mul on tosi monta kurssii, tosi monta ainetta, ja sen takia se mun graduntekeminen on vaikeeta, ku mä en jaksu keskittyä yhteen asiaan. ... Sit ku esimerkiks nyt teki kandii, niin tutkimuskysymyksen valinta siis, ku mul vaihtu pari kertaa päivässä se mun mielipide, et mikä nyt olis tästä aiheesta se paras, se oli hirveen vaikeeta, tos gradun kans tosi vaikeeta.”

Puhuessaan pro gradu –tutkielman aiheen valinnan vaikeudesta yksi opiskelijoista tuli sanallistaneeksi näiden opiskelijoiden affekteihin liittyvän uskomuksen, että juuri omakohtainen kiinnostus kannatteli opintoja parhaiten:

”En mä sitä varsinaisesti, siis sit ku mä vaan keksin sen aiheen ja rajaan sen, ni en mä sitä niinku työn tekemistä sillee mitenkään pelkää, tai ei se ahdistu mua, vaan lähinnä se et mistä mä löydän mun aiheen mikä mua kiinnostaa niin paljon et mä jaksan tehdä sen.”

### **Ajatusten muuttaminen keskeisenä emootion säätelykeinona**

Kiinnostuksensa seuraajat asettivat tavoitteensa laajemmalle kuin yksittäisten opintopisteiden tai tutkintokokonaisuuden suorittamiseen. Osa kuvasi kiinnostustaan myös identiteetti- tai elämäntapakysymyksenä:

”Mä teen sen takii tätä, et mä oon kiinnostunu tästä aiheesta. Mua niinku motivoi, mul on niinku omat motiivit... se on niinku elämäntapa ... se on niinku paljon isompi juttu ku tää laitos.”

Kiinnostuksensa seuraajat puhuivat haastatteluissa paitsi hallintatavoitteistaan eli juuri omaan aiheeseensa perehtymisestä, myös ihmisenä kasvamisesta, yleissivistyksestä ja kulttuurin eteenpäin viemisestä osana akateemista yhteisöä. He saattoivat vaihtaa näkökulmaa näiden tavoitteiden välillä ja uudelleenarvioida hankalalta tuntuneita tilanteita. Ajatusten muuttaminen olikin profiilissa suosituin tapa tulla toimeen hankalien emootioiden kanssa. E erityisen tyypillistä oli, että suoritustavoitteista virinnetä kielteisiä emootioita lievennettiin muistuttamalla itseä omien hallintatavoitteiden suhteellisesta tärkeydestä niihin verrattuna.

”Ja sit jotenki tuntu et hirvee vaiva siihen nähden mitä sai aikaa. Mut ehkä se opetti sen, et siin oikeestaa niinku tärkeintä oli se että siin oppi tehdessä niin paljon, ku et se lopputulos ei ehkä ollu sellanen mihin mä olisin ollu ihan hirveen tyytyväinen. Mut tavallaan se tekeminen opetti tosi paljon.”

Toinen profiilissa usein esiintynyt ajatusten muuttamisen muoto oli hankalien tuntemusten hyväksyminen sellaisenaan niistä itseä tuomitsematta. Esimerkiksi profiiliin ainoa häpeää kokenut ja perfektionismista puhunut opiskelija paitsi kertoi häpeästään haastattelussa peittelemättä, myös esitti muidenkin kokevan häpeää opinnoissaan.

”...tää on luovaa työtä tehdä tätä tutkimusta, ni uskalla ylittää häpeäkynnyksesi on ... ykkösohje kaikille. Ni se ku sä viet sen pinoon sinne seminaariin ... et se siin oon nyt minä, olen tässä paperilla ... Et apua, näkeeks ne, näkyys mussa se, et mä oon ollu masentunu, et yhtäkkiä tuli semmonen, et huppu päähän, et apuu ... et miten sä osaat olla siinä.”

Häpeä otettiin vastaan tutkimuksen tekemiseen kuuluvana kokemuksena, josta ei tarvinnut lamaantua. Häpeä vain tunnistettiin ja hyväksyttiin. Opiskelija tunnisti halunsa piiloutua mutta toimi, kuten oli suunnitellut: vei seminaariesitelmänsä pinoon ja piti kiinni tavoitteestaan suorittaa kurssi.

Samalla tavalla opiskelijat suhtautuivat pienempiin turhautumisiin. Näitä he kokivat esimerkiksi tylsistyessään tiettyjen tenttikirjojen parissa ja tajuttuaan opiskelleensa yksittäisiä kursseja, joita ei voinut nivoa mihinkään tutkintoa kartuttavaan kokonaisuuteen.

Kiinnostuksensa seuraajien kokemaa turhautumista viritti eritoten omien hallintatavoitteiden ja tutkintovaatimusten yhteensovittamisen vaikeus. He mielsivät esimerkiksi kandidaatintutkielman liian suppeaksi oman kiinnostuksensa laajuuteen verrattuna. Turhautumista tapahtui kuitenkin harvakseltaan eikä omien hallintatavoitteiden ja tutkintovaatimusten yhteismitattomuutta käytetty osoituksena mistään perustavanlaatuisesta ristiriidasta omien opiskelutavoitteiden ja yliopiston asettamien tavoitteiden välillä. Kun turhautumista tapahtui, emootio hyväksyttiin hetkellisenä tuntemuksena ja jatkettiin toimimista siten, kuten olisi toimittu sitä ilman.

Oma kiinnostus ja opintoihin liittynyt nautinto auttoi näitä opiskelijoita palautumaan myös isommista epäonnistumisista. Jopa silloin kun voimakkaan kielteisten emootioiden säätely ensin epäonnistui ja emootiot pääsivät vakiintumaan viikkojen tai jopa kuukausien pituiseksi masentuneeksi mielialaksi, kokemus opiskelusta enimmäkseen nautinnollisena ja antoisana auttoi kiinnostuksensa seuraajia palaamaan takaisin opintojen pariin. Esimerkiksi yksi opiskelijoista sai kandidaattiseminaarissa murskakritiikkiä ja päätti sen perusteella keskeyttää opintonsa. Hän oli vuoden poissa yliopistolta ennen kuin päätti palata. Ratkaisevana tekijänä palaamisessa oli haluttomuus luopua itselle tärkeistä ja nautintoa tuottavista opinnoista.

”Rupesin itkee sitä, että mä oon kuitenkin, mä oon kuitenkin lahjakas, et mä oon päässy sisälle, ja mä nautin kirjottamisesta, mä rupesin vaan itkee, et en mä voi tästä luopua. Mä olin ollu vuoden poissa.”

Sama opiskelija sääteli myöhemmin graduseminaarissa saamaansa kovaa palautetta paljon nopeammin tilannetta uudelleenarvioiden. Nyt hän ei enää harkinnut keskeyttämistä tai aiheen vaihtamista, vaikka kritiikistä tulikin hetkellisesti huono olo. Hän antoi emotionaalisen kuohun laskeutua ja arvioi sitten kriittisesti, minkä osan palautteesta halusi ottaa vastaan. Tässä kohdin opiskelija paitsi hyväksyi hankalat emootionsa, myös uudelleenarvioi palautteen merkityksen paremmasta mielialasta käsin.

”Ni kyl mä niinku katon sieltä ne, mitkä on aiheellisia... siinä puhaltelin ilmaa ulos semmosen viikon ajan. Ja sen sen jälkeen niinku rupesin reflektoimaan et mikä täs on niinku oikeesti aiheellista, ja mikä niinku, mitä oikeesti pitää muuttaa. ... En mä kaikkea muuttanu ... siitä ois tullu huonompi, jos mä oisin uskonu kaikkee, mitä ne sano.”

”Mut siin hetkel ni kyllä se sattuu. Et sillon tuli myös semmonen olo, että onks täs mitään järkeä niinku jatkaa tätä.”

Kolmas kiinnostuksensa seuraajien hyödyntämä ajatusten muuttamisen muoto oli myönteisten puolten etsiminen haasteista. Myönteisten puolten löytämistä helpotti se, että kiinnostuksensa seuraajat hahmottivat opiskelun prosessiksi. He tarkastelivat tietojensa syventymistä, iloitsivat edistymisestään sekä ajattelivat virheet oppimiselle välttämättömiksi. Yksi opiskelijoista kuvasi esimerkiksi sijaistamista mukavana työnä, jossa voi oppia omista virheistä. Ainakaan haastattelupuheessa aiemmat virheet ja epäonnistumiset eivät kertoneet omasta riittämättömyydestä vaan tarjosivat sekä oppimisen paikan että vertailukohdan omalle osaamiselle nyt.

”Nyt ku luin sitä työtä, ni kyl se on jännä, et on kyllä todella menny eteenpäin se niinku, et mitä niinku nyt ku tekee gradua, et miten niinku reflektoi omia ajatuksia ja muuta, että ... kyl siihen on tullu se tutkijan ote.”

Oppimisen tiedostaminen sai heidät suhtautumaan toiveikkaasti mahdollisuuksiinsa. Vaikka oma ymmärrys ja työskentelytapa eivät tuntuneet valmiilta, tuntuivat ne kuitenkin kehityskelpoisilta.

### **Emootioiden sääteleminen tilanteita strategisesti muuttaen**

Myös suoritustavoitteisiin liittyvä ahdistus oli kiinnostuksensa seuraajille tuttu emootio, muttei lamaannuttanut heitä. Suhtautuminen ahdistukseen ja sen käsittelyyn erosi tämän profiilin opiskelijoilla. Kaksi mielsi ahdistuksen parantavan suoritustaan ja kertoi virittävänsä itselleen suorituspainetta. Toinen halusi suorittaa samanaikaisesti mahdollisimman monta kurssia, toinen vertaili opiskeluun käyttämänsä viikkotuntien määrää muissa tiedekunnissa opiskelevien ystävien tuntimääriin. Kahdelle muulle profiilin opiskelijalle ahdistus taas näyttäytyi merkkinä siitä, että tilannetta voisi olla hyvä muuttaa, kuitenkin hallintatavoitteista tinkimättä. Toinen näistä opiskelijoista oli opiskellut hitaammin ja lähinnä esseesuorituksia tehden, jottei opintojen alussa koettu loppuunpalaminen uusisi, ja toinen kertoi haastattelussa uudesta tietoisesta tavoitteesta ottaa rennommin.

Kolme profiilin opiskelijaa koki tiettyjen opintojaksojen suhteen paljon ahdistusta. Yksi opiskelija oli saanut kandidaattiseminaarissa niin kovaa kritiikkiä, että lykkäsi

kandidaatintutkielman loppuun kirjoittamista kuukaudella ja pääsi lomaannuksesta eteenpäin vasta opettajan kanssa keskustellen.

”Jotenki siel keskityttii kaikkii huonoihin asioihin, et ku sitä esitettii, ni sitte ne muut vaa sanoo mikä on huonoo sun työssä, eikä oikeestaa sitä mikä siin ois hyvää. Sehän on tosi masentavaa palautetta, sit ajattelee et tää on tosi huono, et en mä haluu tehdä tätä ollenkaan.”

”Se oli varmaan kuukauden et mä tein sit vaa kaikkee muuta. Sit mä menin ohjaajan kaa juttelemaa, ja sit me mietitii yhdessä et miten siit jatketaan ... koska mä en tienny miten mä pääsisin eteenpäin tai miten miten mä jatkaisin.”

Näitä opiskelijoita luonnehti sitkeys vastoinikäymisten luona. Vaikka omaan tuotokseen ei oltu tyytyväisiä, se saatiin valmiiksi lisääaikaa ja apua pyytäen. Opettajilta avun hakeminen oli tyypillinen tapa muuttaa haastavia tilanteita. Tästä puolestaan seurasi toisinaan opettajalta saatu kiitos, joka auttoi opiskelijaa näkemään itsensä ja toimintatapansa myönteisellä tavalla:

”..toi professoriki, ni sehän on semmonen, et se arvostaa sitkeyttä. ... Mä vein sen (eseen) ... ja mä pahottelin et se on myöhässä, ni se sano et ei täs mitään.. sano että hänel on hirveen paljon käyny niin, että ihmiset ... vaan häipyä jonnekin takavasemmalle, ja sitä ei koskaan tuu sitä tietoa, mihin ne on lähteny, eikä ne tuo koskaan sitä esseetä, sit menee kadulla toiselle puolelle, kun hän kulkee kaupungilla. Et tää on niinku se toinen tapa. Niin, mä tiedän, et hän on semmonen, et se arvostaa sitkeyttä.”

Pro gradu -tutkielma ahdisti kahta opiskelijaa paljon. Toinen opiskelija säätelä ahdistusta lykkäämällä gradun aloittamista myöhempään ajankohtaan, jolloin osaisi enemmän. Hän selitti kandidaattiseminaarissa saamaansa kritiikkiä osittain aiemmalla kypsyymättömyydellään:

”Toivottavast graduseminaris ei oo ihan samanlainen ilmapiiri. Toisaalt mä myös ajattelin et mä olin niin, siis sillon mulle tuli just sellanen olo et mä oon niin hirveen nuori ja mä oon niin vähän aikaa opiskellu ja mä en tiedä näist asioist tarpeeks just siel seminaaris. Ehkä sen takii on halunnu et sen gradun tekee joskus sit myöhemmin, et sit ois enemmän näkemyksii ja tietäis asioist



enemmän ja pystyis paremmin perustelemaan. Kun ei sillon jotenki osannu, et no mä vaan luin tän jostain kirjasta.”

Toinen opiskelija sääteli ahdistusta asettamalla arvosanatavoitteensa alemmas:

”Yleisesti meillä puhutaan, et siis gradun tekeminen on sairaan vaikeeta. Et kyl ... joutuu ihan eri tavalla ajattelemaan niitä juttuja. Ainaki mä koen. Kun mitä prosemmassa meni läpi. Et jos sä saat, niinku mä sain nelosen proseminaarista, niin kyllä niinku nyt mun tavote on, et mä pääsen läpi.”

Opiskelija ei silti tinkinyt tutkielmaan uhraamistaan voimavaroista tai hallintatavoitteistaan. ”Läpi pääseminen” ei tarkoittanut alisuoriutumista vaan huomion siirtämistä pois hermostuttavista arvosanoista. Opiskelija työskenteli arvosanatavoitteista irtisanoutumisestaan huolimatta yökausia tietokonealuokassa:

”... mä oon täällä ollut niin tota, kuinkakohan moni tääl niinku neljältä yöllä pakertaa, varmasti tekee gradua.”

Kertoessaan tilanteiden strategisesti muuttamisesta nämä opiskelijat eivät puhuneet siitä, että jättäisivät asiat kokonaan tekemättä tai eivät tekisi niitä huolellisesti. Tilanteiden muuttaminen tarkoitti, että opiskelun olosuhteita muutettiin sellaisiksi, joissa oman kiinnostuksen seuraamiselle ja omien tutkintotavoitteita laajempien hallintatavoitteiden saavuttamiselle jäi tilaa. Kaksi profiiliin opiskelijaa opiskeli ylimääräisiä kursseja ja mietti yliopistolle jäämistä tutkinnon kannalta pakollisten kokonaisuuksien suorittamisen jälkeenkkin. Koska opiskelu oli itsessään nautinnollista eivätkä opiskelijat ajatelleet yliopistolle pidemmäksi aikaa jäämisen huonontavan mahdollisuuksiaan työllistyä, työelämään ei ollut kiire edetä.

Yksi profiiliin opiskelijoista eli haastatteluhetkellä vaikeaa vaihetta, jossa opintojen ulkopuoliset terveyshuolet rajoittivat hänen jaksamistaan.

”Mä en oo niinku niin paljon nyt syksyl opiskellu, kun ei oo jaksanu. ... Mä en oo niinku halunnu rasittaa itteeni liikaa opiskeluilla.”

Terveyshuolien myötä hyvin ja vauhdikkaasti sujuneet opinnot olivat alkaneet tuntua raskailta ja vaivalloisilta. Tämäkin opiskelija kuitenkin suunnitteli tulevaisuutta tarmokkaasti ja ajatteli hetkellistä tahdin hiljentämistä keinona säästää voimavaroja seuraavaan kevääseen ja sen pro gradu -työhön:

”Nyt mä oon niinku aatellu, et yrittää välttää stressii enemmän ja olla armollisempi itselleen, ettei kaikella vaan nyt ole niin kauheesti väliä. Että vois olla rennompikin. Et ei kaikki oo niin vakavaa. ... Että niinku priorisoi asioita. Et kun jossain tos niinku kesästä ja alkusyksystä oli vähän vaikeempaa, ni nyt on niinku parempi, niin sitten jaksaa taas keväällä opiskella paremmin.”

Juuri vaikeissa tilanteissa, kuten tämän opiskelijan terveyshuolissa ja kahden muun profiilin opiskelijan kandidaattiseminaarin palautteesta lamaantumisessa ja siitä takaisin toimintakykyiseksi palautumisessa, näkyi selvimmin, miten omakohtainen kiinnostus kannatteli näitä opiskelijoita: opinnot olivat mukavia, ja niihin haluttiin sitoutua ja palata niiden pariin heti, kun tilanne helpottui.

#### **Yhteenveto: Affektien säätelyn tavoitteena hallintatavoitteista kiinni pitäminen**

Kiinnostuksensa seuraajien emootioiden säätelyn keskeisenä tavoitteena oli luoda otolliset olosuhteet, joissa heidän omat, opiskeltavien asioiden sisältöön liittyvät kysymyksensä voisivat tulla vastatuiksi. Opintoihin liittyvien hallintatavoitteiden toteutuminen oli heille tärkeämpää kuin tiettyjen emootioiden kokeminen. Suoritustavoitteisiin liittyvää ahdistusta säädeltiin suuremmaksi tai pienemmäksi sen mukaan, mikä tuntui opiskelijasta itsestään toimivan parhaiten oppimisen kannalta. Kiinnostus oli ainoa emootio, jota nämä opiskelijat etsivät tietoisesti ja pyrkivät voimistamaan. Tämä sopi saumattomasti yhteen hallintatavoitteista kiinni pitämisen kanssa. Kiinnostuksensa seuraajat tarkastelivat kiinnostusta keinona tai olosuhteena, joka tarvittiin omien hallintatavoitteiden saavuttamiseksi.

#### **5.2.2 Haasteiden välttelijät**

Haasteiden välttelijöiden perusmieliala opintojen aikana oli ollut enimmäkseen matalalla. Molempien ammattihaave oli romahtanut. He kuvasivat opiskelua ahdistavaksi kokemukseksi, jossa oli vähän kerrassaan selvinnyt, ettei itsellä ollut valmiuksia yliopistolla pärjäämiseen. Käsitys, ettei pärjännyt, sai opinnot tuntumaan raskailta ja ilottomilta.

”Semmost pakkopuurtamista, että istun vaan sen takii et siel täytyy istua. Ja kyl mä aika raskaana oon kokenu.”

Affektiivinen kokemus painottui häpeään ja ahdistukseen ja toisella profiilin opiskelijoista myös hybrikseen. Nämä emootiot liittyivät toisiinsa: Opiskelija halusi suoriutua erinomaisesti mutta mielsi sen enemmän luonteen tai pysyvän lahjakkuuden kuin taidon

asiaksi. Jonkin harjoittelua vaativan taidon uuvuttua opiskelija häpesi laiskuuttaan ja muita luonteensa rajoituksia, joille ei kokenut voivansa mitään. Ahdistus puolestaan virisi siitä, miten opiskelija ennakoi seuraavia mahdollisia epäonnistumisia. Se tuntui kiristyneen epäonnistumisten kasautuessa ja helpottaneen opiskelijan ottaessa tavoitteekseen tutkinnon valmistumisen ja yliopistolta pois pääsemisen.

Haasteiden välttelijät eivät kertoneet haastattelussa hallintatavoitteista vaan pelkästään ankarista suoritustavoitteista. Molemmat puhuivat saamistaan arvosanoista ikään kuin koko itsen mittarina sen sijaan, että olisivat mieltäneet niiden heijastavan jonkun toisen käsitystä heidän osaamisestaan tietyn kurssikokonaisuuden puitteissa. Tämä sai heidät tuntemaan itsensä jo muutaman huonomman arvosanan myötä huonoiksi opiskelijoiksi. Opintoja tehtiin ikään kuin jollekulle toiselle, tämän arvostelevalle katseen alla. Kyse ei tuntunut olevan prosessista, jossa omia taitoja tai tietopohjaa olisi kehitetty tai vastattu itseä askarruttaviin kysymyksiin. Pikemminkin haasteiden välttelijät halusivat osata, tietää ja päteä tässä ja nyt. Erehdyksiä ei olisi saanut tapahtua ja kaiken olisi pitänyt olla valmista ja helppoa. Kun näin ei ollut, he selittivät vaikeudet riittämättömyydellään. Tämä riittämättömyys ei näyttäytynyt tiettyjä tilanteita koskevana käsityksenä vaan pysyvemmän todellisuuden paljastumisena:

”Et iski vaan niinku todellisuus. Että ymmärs sen että mikä mun taso on ja mikä tää lähtötaso täällä on.”

### **Haasteiden vältteleminen: emootioiden säätteleminen tilanteita valikoiden ja muuttaen**

Tilanteiden valikointi ja muuttaminen tulivat haasteiden välttelijöiden haastatteluissa usein esiin heidän kertoessaan vastoinkäymisistään. Tilanteiden valikointi tarkoitti heidän opintopoluillaan haastavilta tuntuvien tilanteiden välttelemistä. Esimerkiksi toinen profiilin opiskelija koki monen kurssin ja sivuaineen vaatiman esseemuotoisen suorituksen liian vaikeaksi. Hän jätti kurssit kesken epäillessään saavansa esseestä huonon arvosanan. Tämän vuoksi hän ei saanut opintosuorituksia muutamaan vuoteen.

”Niissä se suorittaminen jäi yleensä yhteen kurssiin, jos siihenkään. ... aika monissa niissä oli esseetehtävä. Et se oli osana sitä suoritusta. ... Mä en ees päässy siinä kunnolla alkuun, koska se tuntu siltä, että sitä ois mulle liian vaikeee hallita ite. Ja se jäi sillä lailla kesken.”

”Mul alko siinä mennä usko itteeni, et kun mä olin monta kertaa alottanu jotain ja sitten jänistäny, ni sitten se, et se oli tullu tavallaan tavaksi, niin sitten se tuntu vaikeelta ajatella, että kyl mä voin oikeesti alottaa sen tehtävän ja saada sen jotenkin tehtyä, vaikka se ei sujuiskaan niin hyvin.”

Haasteiden vältteleminen rajoitti totuttuna emootioiden säätelyn tapana mahdollisuuksia oppia uusia taitoja. Kun haastavista tilanteista oli vetäydytty riittävän monta kertaa, jo se, että näin oli käynyt, riitti todistamaan, ettei heistä ollut pärjäämään akateemisessa maailmassa. He tarkastelivat tulevien kurssien haasteita tätä uskomusta vasten ja murehtivat jo etukäteen, etteivät ehkä selviäisi niistä.

Toinen haasteiden välttelijöiden suosima keino muokata hankalia emootioita virittäviä tilanteita oli suoritustavoitteiden laskeminen. Molemmat haasteiden välttelijät olivat haastatteluhetkellä saaneet opintoihin uutta puhtia tietoisesti helpomman tien valitsemisella. He mielsivät muodollisen valmistumisen merkkipaaluksi, joka osoitti tietyn elämänvaiheen päätökseen saamista. Ajatus tutkinnon valmiiksi saamisesta viritti myönteisiä emootioita. Itse tekeminen, opiskelu, näyttäytyi vaivalloisena ja suoritukset palkintoina.

”Mulle tuli mieleen, että jos mä teen täällä tutkinnon loppuun niin sitten mä voin lähteä. Että mä tavallaan tein siitä itelleni palkinnon.”

Kun tutkinnon valmiiksi saaminen ja yliopistosta pois pääseminen oli palkinto itsessään eikä pääaineeseen liittyviä hallintatavoitteita juuri ollut, helppous ohjasi valintoja niin suoritustavoissa kuin aihevalinnoissakin.

”Mä halusin tehdä gradun aika pitkälti samanlaisest aiheesta, mistä mä tein kandintutkielman. Eli vain päästäkseni kaikkein helpoimmalla.”

Molempien mieliala oli ollut vuosia matala. Tätä vasten ei yllätä, että affektien säätelyn tietoiseksi päätavoitteeksi oli valikoitunut välittömän kokemuksen helppous ja keveys. Tosin toinen profiilin opiskelijoista näytti jo pääainetta valitessaan tavoitelleen helppoutta.

”Mä ajattelin, et se on semmonen, mitä mun on helppo lähteä oppimaan saman tien.”

Sama helppouden korostaminen luonnehti myöhemminkin hänen opiskelijaidentiteettiään.

”Mä oon ehkä sellanen, että mua kiinnostaa tietää asioita, mutta ei välttämättä opiskelu sinänsä, se ei välttämättä oo kovin kiinnostavaa. Siis se, jos siihen liittyy omaa ponnistelua.”

Toinen profiilin opiskelijoista vaikutti puolestaan omaksuneen affektien säätelylle nimenomaan emootioihin liittyvät tavoitteet vasta opintojen myötä, alettuaan hävetä mielestään huonoja arvosanojaan.

Haasteiden välttelijöiden suosima tilanteiden muuttaminen ei painottunut pelkkään välittömän helppouden tavoitteluun. Välillä, joskin harvemmin, haasteiden välttelijät koettivat kohentaa käsitystään itsestään opiskelijana. Tätäkin voi ajatella yrityksenä tavoitella myönteisiä emootioita, vaikka keinot olivatkin toiset: tällöin opiskelijat haastoivat hetkellisesti itseään todistamaan pystyvyyttään. Koska saadut arvosanat olivat haasteiden välttelijöiden keskeinen pystyvyyden mittari, he pyrkivät vaikuttamaan niihin. Toinen opiskelijoista suoritti uudelleen perusopintojen kursseja, joiden arvosanojen oli ajatellut merkitsevän, ettei hänestä ollut ammattiin, jonka vuoksi hän oli alun perin hakeutunut opiskelemaan.

”Kyl mä viel perusopinnoissa, sitte kun kävin uudestaan kursseja, ni rupesin saamaan semmosii arvosanoi, että ajattelin viel, että must vois tullakin se, miksi olin halunnut.”

Toinen taas koetti vastauksissaan ottaa strategisesti huomioon tuttujen opettajien mieltymykset.

”Kirjoitustehtäviä, joissa pitää osata vastata tietyllä lailla. Ja sitten mä oon siitä ehkä vähän oppinut, että minkälaisia vastauksia just tietyt opettajat odottaa tai toivoo.”

### **Märehtiminen kielteisen mielialan pitkittäjänä**

Haasteiden välttelijöiden tapa märehtiä epäonnistumisia vaikeutti heidän affektien säätelyään. Menneiden märehtiminen ja tulevien etukäteen murehtiminen kiinnittivät heidän tarkkaavaisuutensa omaa riittämättömyyttä koskeviin pelkoihin pitkittäen häpeän ja ahdistuksen emootioita. Haasteiden välttelijöiden kertomuksissa esiintyi myös haluttomuutta keskittyä myönteisiin tuntemuksiin ja ajatuksiin. Esimerkiksi toinen profiilin opiskelijoista tuli maininneeksi pitäneensä kandidaatintutkielman tekemisestä. Haastattelijan kysyttyä tarkemmin, mitä myönteisiä ajatuksia opiskelijalla oli tällä

ajanjaksolla, opiskelija kuitenkin kieltäytyi muistelemasta tarkemmin myönteisiä ajatuksiaan:

”Ei mitään erityisiä.”

Haastattelijan tiedustellessa opiskeluissa antoisilta tuntuneita asioita sama opiskelija ilmoitti, ettei sellaisia asioita ollut. Erityisen haastavia tekijöitä kysyttäessä hän puolestaan vastasi kaiken olleen erityisen haastavaa. Opiskelija ei ollut onnistunut voimaantumiseen myönteisistä kokemuksistaan. Niistä voimaantumisen mahdollisuuteen hän ei halunnut tarttua myöskään haastattelussa.

Voimaantumisen kohtien etsimisen tai tapahtumien myönteisemmin uudelleentulkittamisen sijaan haasteiden välttelijät märehivät haastattelutilanteessa pitkällisesti epäonnistumisiansa. Tietyllä opintojen osa-alueella koettu epäonnistuminen sai suhteettoman merkityksen ja siitä siirryttiin nopeasti tulevien haasteiden etukäteen murehtimiseen. Esimerkiksi pohtiessaan keskeyttämiään kursseja toinen haasteiden välttelijöistä kuvasi, miten hänen tuntemuksensa etenivät syyllisyydestä häpeään. Tällöin huomio siirtyi tietyn tyyppisistä suorituksista vetäytymisestä omaan laiskuuteen ja riittämättömyyteen ja siitä koko opiskelun kyseenalaistamiseen. Vaikeaksi koettujen eseesuoritusten välttelemisenä ilmennyt alisuoriutuminen piti yllä ja syvensi kielteistä minäkuvausta opiskelijana.

”Must tuntu että mä oon laiska ja mä en osaa mitään ja sit mä ihmettelin, et miks mä ylipäänsä oon koulussa, jos mä en edes yritä noita kunnolla. Ja sit mä aloin miettiä sitä, et valmistunkohan mä, et onks mun ylipääntään mahdollista valmistua, jos noikin jo tuntu niin ylivoimaisilta.”

Molempien opiskelijoiden yliopistoon hakemista motivoi tietyn akateemisen ammatin haave ja sen myötä motivaatio opiskella omaa pääainetta oli romahtanut opintojen alkuvaiheessa. Molemmat löysivät kiinnostavampia sivuaineita, mutta eivät vaihtaneet pääainetta.

” ... tuolla mä tajusin, että on mahdollista valita toisellakin tavalla. Mut sit siin samal tuli vähän semmonen ajatus, että mitä syytä mulla sitten on valita mitään, jos missä tahansa, et jos kaikki mahdollisuudet on auki. Että on niin paljon asioita, mitä olis kiva kokeilla. Mut sitten jos tekee niin, jos päättää kokeilla muuttaa aina kun se on mahdollista, niin sitten se voi tuntua myös siltä,

että ei oikeestaan pääse mihinkään. Et kun innostuu jostain, kyllästyy, ettii jotain uutta. Et se, et tuntuu aika lyhytjänteiseltä. Ja sitten siltä että sen varaan ei välttämät pysty rakentaa kovin paljoo.”

Tässä kohdin opiskelija arvioi armottomasti itseään. Hän ei luottanut siihen, että toisessa aineessa kiinnostus opiskeltaviin asioihin voisi auttaa häntä sitoutumaan opintoihin, vaan epäili, että kävisi jälleen samalla tavalla: loistavan tulevaisuuden kuvitelmat osoittautuisivat turhiksi ja koko opiskelu alkaisi sen myötä tuntua turhalta. Otteessa näkyy erityisen hyvin, miten laiha luottamus näillä opiskelijoilla oli itseensä ja miten tiukasti he ymmärsivät tiettyssä kontekstissa – oman ammattihaaveen romahtamisen jälkeen – koetut vaikeudet merkiksi omista pysyvistä vioistaan.

### **Yritys säädellä emootioita olemalla välittämättä omista tuntemuksista**

Vaikka vain toinen haasteiden välttelijöistä mainitsi suoraan huomion kääntämisen pois ikävistä asioista, vaikuttaa siltä, että molemmat olivat yrittäneet tätä hanakasti ja epäonnistuneet. Asiasta suoraan puhuva opiskelija kertoi vaikeudesta edetä huonon mielialan vallitessa näin:

”Mun on aika vaikee yleensä laittaa tunteita sivuun ja sitte keskittyä vaan tekemään jotain asiaa.”

Kumpikaan ei tulkinnut vaikeita emootioitaan ja mielialaansa viestiksi siitä, että tilannetta olisi voinut muuttaa esimerkiksi pääainetta vaihtamalla tai jonnekin aivan muualle opiskelemaan tai töihin hakeutumalla. Emootioita ei myöskään enimmäkseen säädely omia ajatuksia muuttamalla. Sen sijaan haasteiden välttelijät koettivat olla välittämättä hankalista emootioista siinä kuitenkaan onnistumatta. Heille tuntui muodostuneen kuva itsestä ihmisenä, jonka suoriutumista emootiot haittasivat. Ponnisteleminen eteenpäin aineessa, joka jatkuvasti muistutti omasta riittämättömyydestä niin akateemisesti kuin affektien säätelyssäkin, vei myös voimavaroja vaihtoehtoisten polkujen kartoittamisesta.

”Niihin pitää ihan erikseen pyrkii, niihin aineisiin, jos sä haluat sivuaineena lukee. Ja ei mul oo voimii, mul vei niinku pääaineopinnot niin paljon tota energiaa, ettei mulla ollu voimii lähtee pyrkii lukee mitään muuta.”

### **Ajatusten muuttamisen opettelua**

Vaikka ajatusten muuttaminen ei ollut näille opiskelijoille tyypillinen emootioiden säätelyn keino, hekin olivat oppineet käyttämään sitä haastattelun tienoilla. Molemmat olivat

haastatteluhetkellä saaneet uutta tarmoa opintoihin ja mielsivät oppineensa aiemmista vaikeuksistaan. Toisen aiempien vuosien häpeän tunne oli vaihtunut ennen haastattelua syyllisyydeksi: Opiskelija tiedosti, että olisi voinut tehdä enemmän. Hän pelkäsi aiemman alisuoriutumisen haittaavan tulevia opintoja, mutta oli tajunnut, että juuri hänen itsensä oli ponnistettava ja tartuttava toimeen. Häpeän vaihtuminen syyllisyydeksi tapahtumien uudelleenarvioinnin myötä oli muuttanut lamaannuksen tarmoksi. Tästä uudelleenarvioinnista ei kerrottu suoraan haastattelussa, mutta vaihtunut epäonnistumisen ja onnistumisen selitysmalli erottui selvästi: siinä missä aiempaa opintopolkuaan muistellessa opiskelija korosti laiskuuttaan ja osaamattomuuttaan sekä niiden tajuamisen lamaannuttavuutta, tuleviin kurseihin liittyvässä puheessa korostui tarve edetä suunnitelmallisesti ja suorittaa aloitetut kurssit loppuun. Myös profiilin toisen opiskelijan haastattelussa tuli ilmi maisteriopinnoissa virinnyt suunnitelmallisuus. Opiskelija oli löytänyt työllistävän sivuaineen, jonka myötä ahdistus työelämään sijoittumisen vaikeudesta hellitti. Myös aiemmin suoritettut pääaineen opinnot olivat lakanneet näyttämästä täysin turhilta: pääaineesta kiinni pitäminen mahdollisti työllistävän sivuaineen opiskelemisen, sitä kautta työllistymisen ja yliopistolta pois pääsemisen.

Toinen opiskelijoista uudelleenarvioi haastattelutilanteessa useita aiempia vaikeuksiaan. Hän oli esimerkiksi piirtänyt opintopolustaan kertovalle aikajanelle miinuksen merkiksi tietyn tapahtuman herättämistä kielteisistä emootioista. Haastattelijalle asioita selventäessään hän kuitenkin tajusi oppineensa vaikeuksistaan. Niinpä hän rupesi uudelleenarvioimaan kesken puheenvuoroaan, olivatko kokemukset sittenkään olleet yksinomaan kielteisiä. Tässä pohdinnassa hän ajautui arvioimaan opintoja kenties aivan uudesta näkökulmasta. Haastattelijan kysyessä täsmennystä sille, mikä opiskelussa oli lopulta tärkeintä, opiskelija alkoi hahmotella ääneen itselleen uuden tuntuista ajatusta:

”Ehkä se, että on kiinnostunu opettelemaan asioita, ja ... ehkä sekin, että ei liikaa tuijota vaan siihen, että mitä jostain tulee arvosanaks. Vaan että osaa erottaa sen ja sitten sen, että mitä ite oppii.”

Tämä ajatuskulku oli vastakkainen kaikelle sille, mitä opiskelija kertoi toisaalla haastattelussa opiskelustaan. Ehkä haastattelun dialogisuus auttoi opiskelijaa irtautumaan märehtimisen kehästä ja tarkastelemaan tapahtumia muullakin kuin totutulla tavalla.



### **Yhteenveto: Affektien säätelyn tavoitteena välittömän kokemuksen helppous ja keveys**

Haasteiden välttelijöiden opintoihin liittyvät emootiot olivat painottuneet lähinnä heidän ankarien suoritus-välttämistavoitteidensa virittämään häpeään ja ahdistukseen. He koettivat säädellä näitä emootioita totutusti märehtien. Heidän oli vaikeaa irtautua epäonnistumistensa ja huonoutensa märehtimisestä silloinkin, kun haastattelija kysyi haastattelutilanteessa opintojen myönteisistä puolista. Märehtiminen oli vakiinnuttanut häpeän vuosien mittaiseksi lamautuneeksi mielialaksi. Opiskelijat olivat väsyneet jatkuvaan kielteisen itsearvion sisältävien emootioiden kokemiseen ja tavoittelivat affektien säätelyn strategioillaan välittömän kokemuksen keveyttä ja helppoutta. He eivät olleet ensin hahmottaneet, millaisia emootioita ja mielialoja haastavien tilanteiden välttelemisestä, alisuoriutumisesta ja omien emootioiden ylenkatsomisesta seuraisi pidemmällä tähtäimellä. Haastatteluhetkellä molemmat olivat alkaneet hahmottaa aiempien strategioidensa toimimattomuutta.

#### **5.2.3 Sinnittelijät**

Sinnittelijöiden perussuhtautumista opintoihin leimasi haastatteluhetkellä pettymys: opinnot ja etenkin oma pääaine eivät olleet vastanneet odotuksia. Emootioiden ja mielialan säätelyn pääteemoina olivat pettymys ja sitä seuranneen toivottomuuden, tylsistymisen ja turhautumisen kestäminen. Opiskelu näyttäytyi liki hyödyttömänä toimintana, jota piti yrittää edistää, kunnes keksisi paremman tavan luovia kohti työelämää ja tulevaisuutta.

”Joo, noi maisteriopinnot... Mä oon ollu ihan pettyny niihin, et miten ne on järjestetty. ... Toinen kurssi, minkä keväällä suoritin, oli semmonen ryhmätyö, siinä tehtiin semmonen tutkimus ja sitten esiteltiin se sille muulle ryhmälle. Siinäkin tää opetus oli jotenkin tosi sellaista yksinkertaista ... semmost niinku ensimmäisen vuoden kamaa. Et se ei niinku yhtään tavallaan vastannu mun käsitystä siitä et mitä maisteritasolla pitäis tehdä. ... Mä en niinku kokenu oppivani siinä yhtään mitään.”

Opiskelu ylipäänsä ei ollut sinnittelijöille vaikeaa. Molempien opinnot etenivät normaaliin tahtiin eivätkä arvosanat olleet laskeneet motivaation romahdettua. Pettymys kohdistui tarkasti omaan aineeseen. Molemmat kertoivat innokkaasti ahkeruudestaan ja nopeasta omaksumiskyvystään sekä hahmottivat itsensä hyviksi opiskelijoiksi motivaatiopuutteesta huolimatta.

”Mulla ei ollu niinku samanlaista motivaatiota. Sitä ei kyllä arvosanoissa huomannu, mutta mä huomasin sen sisäisesti kuitenkin.”

Profiilin opiskelijoilla oli eri syyt pettyä opintoihinsa. Toinen oli hakeutunut perhetaustan vuoksi tietylle alalle ilman henkilökohtaista kiinnostusta ja havainnut varsin pian haluavansa sittenkin aivan toiselle alalle, toinen oli tajunnut kandidaatintutkinnon suoritettuaan, ettei oman aineen maisterintutkinnollakaan pääsisi kiinnostaviin töihin. Jälkimmäisen opiskelijan haastattelukertomus jakautui kahteen emootioiltaan erilaiseen osaan. Motivaation romahtamisen myötä opinnoissa koetut emootiot olivat muuttuneet: Kandidaattivaiheen opinnoista kertoessaan opiskelija puhui sekä opetushenkilökunnasta, kurseista että vertaisista kiitollisesti ja arvostaen. Yleissivistyksen hankkiminen oli ollut hänen päätavoitteensa, jota vasten opinnot olivat tuntuneet antoisilta. Kun päätavoitteeksi vaihtui mielenkiintoisen työn löytäminen, opinnot eivät näyttäneetkään enää hyödyllisiltä tai antoisilta. Pettymyksen syyn ja ajankohdan erosta huolimatta molemmat profiilin opiskelijat kokivat haastatteluhetkellä samanlaisia emootioiden säätelyn haasteita.

### **Tylsistymisen säateleminen ärtymykseen kiinnittymällä ja toisia syyttelemällä**

Koska opinnot eivät tuntuneet sinnittelijöistä enää tärkeiltä, emootioiden säätelyn keskeiseksi haasteeksi nousi mitä moninaisimmissa yhteyksissä koetun turhautumisen ja tylsistymisen säätely. Toisista profiileista poiketen sinnittelijät puhuivat siitä, miten pitkäväteiseltä opiskelu tuntui.

”Paljon niinku jää hirveesti vapaa-aikaa, ja hirveesti kotona, että ei niinku paljon oikeen miellytä nää opinnot.”

Tylsistymistä ja turhautumista säädellössään sinnittelijät keskittivät huomiotaan ärtymykseensä. He halusivat ymmärtää muiden ihmisten toiminnan ja sen puutteet näiden emootioiden aiheuttajiksi. Strategian heikkoutena oli, ettei toisten toimintaa voinut muokata samalla tavalla kuin omaa toimintaa tai ajattelua olisi voinut. Näin ollen sinnittelijöiden mahdollisuudeksi jäi kestää toisten osaamattomuuden seuraukset ja siihen kohdistuva tyytymättömyytensä.

Kun toiselta profiilin opiskelijoista kysyttiin haastattelussa opintojen puitteissa koettujen pettymysten tarkempia syitä, opiskelija listasi asioita, joiden merkitys tuntui paisuneen:

”Ja sitten on myöskin tää niinku web-oodi, missä niinku haetaan kurseja ja ilmoittaudutaan kursseille, on todella sokkeloinen ja sitä on vaikea käyttää.

Niitä kursseja on vaikea hakea ja vaikea löytää. ... Meillä ei ollut hirveen hyvä tutori, ainakaan sillä mun ryhmällä. Että se on tietysti sellainen, mikä varmaan vaihtelee vuosittain aika paljon riippuen varmaan siitä, kuka siellä tutorina on. Mutta me ei opittu niin hirveesti, niin että esimerkiksi vaikka tällöinen kuin vaikka just nelli-portaali ja muita tollasia, niin on pitänyt sitten opetella niinku erikseen, koska se ei tosiaan tullu hirveen hyvin esille siellä alussa eikä meillä myöskään niinku tää moodle eikä web-oodi. Et kun on kuitenkin sen verran paljon tällösiä eri systeemejä, joita pitäis niinku pystyä käyttämään, ku opiskelee. ”

Opiskelija myönsi oppineensa käyttämään itseksensä näitä järjestelmiä. Otteessa tulee hyvin esiin sinnittelijöiden taipumus kokea pienetkin puutteet opetuksessa, tiedotuksessa ja ohjauksessa lähes sietämättömiksi. Kun neljännen vuoden opiskelija jaksoi puhua pitkällisesti aivan opiskelujen alussa tapahtuneen tutoroinnin puutteista, joiden yli hän oli jo vuosia sitten selvinnyt, yksittäisistä turhautumisista oli siirrytty vihaiseen mielialaan, jossa kaikki menneisyydessä koetut vaikeudet sysättiin kernaasti toisten syyksi ja niitä tunnuttiin jopa etsimällä etsivän.

Turhautumisen vähemmäksi säätelämisen sijaan sinnittelijät lisäsivät turhautumistaan ja ärtymystään. Tässä sinnittelijät erosivat selkeästi toisista ryhmistä. Siinä missä kiinnostuksensa seuraajat osasivat nimetä kohtaamiaan satunnaisia ongelmia ja suhtautuivat niihin epätäydellisen mutta kelvon järjestelmän yksittäisinä poikkeustapauksina, jotka eivät heilauttaneet heidän kiitollista ja hyväntuulista perusmielialaansa, ja missä haasteiden välttelijät ajattelivat hankaluuksien kuvastavan omaa kyvyttömyyttään selvitä akateemisessa maailmassa, sinnittelijät kiinnittivät huomionsa hankalia oloja synnyttäneisiin tilanteisiin, syyttivät systeemiä ja käyttivät näitä tilanteita perusteluina pettymykselleen ja tylsistymiselleen. Kuitenkin sinnittelijöiden kokemien emootioiden voisi ajatella heidän kertomansa perusteella seuraavan aivan yhtä hyvin siitä, että he tunsivat itse olevansa väärässä paikassa umpikujassa.

Toisen sinnittelijän haastattelussa tuli esiin, miten ärtyneellä perusmielialalla jopa kokonainen oppiaine saattoi tulla leimatuksi yhden huonon kokemuksen takia:

”Kun me opiskeltiin sitä ainetta, niin meil oli sijainen, jolla ei ollut mitään pätevyyttä siihen. Hän ei osannu yhtään mitään ja nyt mä en halua enää

koskaan opiskella sitä ainetta, koska mulle jäi siitä niin paha maku suuhun, koska tää opettaja oli niin huono.”

Sinnittelijät tuntuivat hetkittäin hahmottavan, että heidän motivaatiopuutteensa saattoi vaikuttaa siihen, miten heitä ärsyttivät pienetkin yksityiskohdat. Näissä kohdin ajattelun muuttaminen lievensi hetken vihaista mielialaa:

”On ollu ihan niinku tollasii niinkun huonosti organisoituja kursseja. Mut varmaan osittain vaikuttaa tietenkin omakin motivaatio siihen, et miten ne on niinku kokenu.”

Näistä yksittäisistä ajattelun muuttamisen yrityksistä lipsahdettiin haastattelutilanteessa kuitenkin saman tien takaisin totuttuun vihaiseen mielialaan.

### **Opintojen keskeyttämisen pohdinta äärimmäisenä tilanteiden valikointina**

Vihaisen mielialan virittämisen taustalta oli hahmotettavissa toivottomuutta vallitsevaan tilanteeseen. Opinnot eivät tarjonneet sinnittelijöille mielekästä ympäristöä kehittää taitojaan.

”Mä haluaisin tehdä jotain, missä mä voin muuten kuin kirjoja lukemalla ja kirjoittamalla jotain esseitä, mitä yks henkilö tulee jossain vaiheessa lukemaan, niin tehdä jotain muuta, missä mä voisin tavallaan niinkun näyttää, mitä mä osaan tehdä. Et muuten ku opiskelujen niinku alalla. ... Ei oo sellasta elämänalueta, mihin vois jotenkin kanavoida mitään omia taitojaan tai kykyjään täl hetkellä.”

Molempien sinnittelijöiden haastatteluhetken tuntoja luonnehtivat umpikujaan ajautumisen tunnelmat. Sitkeä vihaisuuteen ja toisen syyttelemiseen palaaminen ei tuntunut poistavan sitä taustoittavaa lamaantunutta mielialaa, jota opiskelijat sanallistivat puheella yleisemmistä motivaatiovaikeuksista ja työelämänäkymien toivottomuudesta. Mikään ei haastatteluhetkellä huvittanut heitä ja toinen opiskelijoista pohti, tuleekohan hänestä pitkäaikaistyötön. Molemmat harkitsivat opintojen keskeyttämistä, minkä olen käsitteellistänyt äärimmäiseksi tavaksi valikoida tilanteita opinnoissa. Toinen opiskelijoista koetti saada opiskelupaikkaa toiselta alalta, toinen mietti työelämään siirtymistä. Kumpikaan ei kuitenkaan halunnut keskeyttää opintoja tyhjän päälle jäädäkseen. Koska he halusivat hahmottaa vaihtoehtoisen, tavoitteellisen ja toteuttamiskelpoisen tulevaisuudensuunnitelman ennen opinnoista luopumista, he jäivät toisten armoille.

Toinen ei ollut saanut useita kertoja haettuaankaan uuden toivealansa opiskelupaikkaa, toinen hahmotti, ettei humanististen tieteiden kandidaatintutkinnolla todennäköisimmin saisi kiinnostavia töitä.

”Mutta must tuntuu, et jos tästä niinku, tältä pohjalta suomalaisen yhteiskunnan palvelukseen, ni se suomalaisen yhteiskunnan ongelma tavallaan, että täällä ei arvosteta humanistikoulutusta niin paljon kuin jossain muualla. Niin se on kyllä tullut jotenki hyvin selväksi.”

Niinpä ainoaksi vaihtoehdoksi jäi sinnitellä opintoja eteenpäin ja haaveilla tilanteesta, jossa nykyiset opinnot voisi lopettaa selkeälle uudelle opinto- tai urapolulle pääsemisen myötä.

### **Yhteenveto: Affektien säätelyn tavoitteena toimintakuntoisena pysyminen**

Niin kauan kuin uusi opinto- tai urapolku antoi odottaa itseään, sinnittelijöiden oli koetettava pitää itsensä toimintakuntoisena itseään kiinnostamattomassa ympäristössä. Toimintakuntoisena pysyminen tarkoitti sinnittelijöiden kohdalla vääräksi mielletyn opiskeluvalinnan virittämän toivottomuuden mielialan ja siitä nousevien tylsistymisen emootioiden heikentämistä suuntaamalla huomiota aktivoiviin vihan ja turhautumisen emootioihin. Toinen tapa katkaista toivottomuutta oli suunnitella opintojen keskeyttämistä. Affektien säätelyllä ei näyttänyt opiskelukontekstissa olevan muuta tavoitetta kuin tämä toimintakuntoisena pysyminen. Sinnittelijät eivät tavoitelleet opinnoissaan myönteisiä emootioita eikä heillä ollut haastatteluhetkellä meneillään oleviin opintoihin liittyviä hallinta- tai suoritustavoitteita. Ainoa näihin opintoihin liittyvä opiskelijoiden ääneen mainitsema haastatteluhetken tavoite oli opintopisteiden suorittaminen Kelan opintotuen vaatimassa aikataulussa. Tämäkin tavoite liittyi enemmän toimeentuloon kuin opiskeluun sinänsä.

## 6 POHDINTA

---

### 6.1 TUTKIMUKSEN LUOTETTAVUUS

Tutkimuksessani pyrin selvittämään laadullisen sisällönanalyysin menetelmin suomalaisten yliopisto-opiskelijoiden emootioiden ja mielialojen säätelyä humanistisen tiedekunnan maisterivaiheen opiskelijoista kootun pienen aineiston avulla. Pyrin erityisesti tarkastelemaan, mihin suuntaan opiskelijat säätelivät affektejaan ja liittyikö säätelyn suunta heidän omaksumiinsa opiskelutavoitteisiin. Tätä aihetta ei tietääkseni ole tutkittu vielä Suomessa, joten lähdin liikkeelle aineistolähtöisesti ja laajalla, kuvailevalla tutkimusotteella.

Affektien ja niiden säätelyn tutkimiseen liittyy monia haasteita. Tiedeyhteisössä ei vallitse yhteisymmärrystä edes siitä, miten emootiot ja mielialat tulisi ymmärtää. Olen tässä tutkimuksessa omaksunut lähtökohdaksi ns. appraisal-emootiokäsityksen (Shuman & Scherer 2014) sekä siihen sopivan käsityksen mielialoista taipumuksena tuottaa mielialaa vastaavaa emootiota liipaisevia tilannearvioita (Siemer 2001). Tämän ratkaisun myötä pystyn kytkemään tulokseni tutkimuksessa yleisimmin käytettyyn emootioiden säätelyn modaaliseen malliin.

Grossin mallin (Gross 2014) pohjalta tehdyissä emootioiden säätelyn tutkimuksissa säätelyä on tutkittu lähinnä reaaliaikaisesti ja säädeltävät emootiot koetilanteessa aiheuttaen (Webb et al. 2012; Aldao 2013; Tamir 2011). Vaikka eri säätelykeinojen toimivuudesta onkin esitetty alustavia hypoteeseja, säätelyn toimivuutta on arvioitu lähinnä koetilanteissa tapahtuvien emootioiden muutosten, ei säätelyn pidempikestoisten tai myöhemmin ilmenevien vaikutusten valossa (Pasupathi et al. 2016) eikä mielialan säätelyä ole tarkasteltu lainkaan. Valtaosassa tutkimuksia on myös oletettu säätelyn tapahtuvan aina myönteisempien emootioiden suuntaan (Tamir 2011). Tässä tutkimuksessa etenin toisin: kohteenani oli opiskelijoiden pidemmällä aikavälillä opiskelukontekstissa kokemien emootioiden ja mielialojen säätely, jota lähestyttiin heidän avoimissa teemahaastatteluissa tuottamiensa haastattelukertomusten kautta ilman ennakko-oletusta säätelyn suunnasta. Tällainen tutkimusote ei tietenkään pysty kiertämään aiempien emootioiden säätelyn tutkimuksen kohtaamia vaikeuksia, mutta näyttää emootioiden säätelystä puolia, joita olisi vaikeaa tavoittaa laboratorio-tutkimuksissa. Käyn näitä seikkoja läpi tarkemmin alaluvussa tutkimuksen vahvuuksista.

Silti emootioiden kaltaisen multimodaalisen ilmiön tutkiminen pelkän aiempia tapahtumia muisteleavan haastattelupuheen avulla on problemattista monin tavoin, joita käyn läpi tutkimuksen rajoituksia käsittelevässä alaluvussa.

Jäsensin aineiston pohjalta kolme affektien säätelyn profiilia, jotka muodostavat tutkimukseni tuloksen. Tämän ratkaisun osalta seurasin Linnenbrink-Garcian ja Bargerin (Linnenbrink-Garcia & Barger 2014) huomiota, että profiloivassa tutkimusotteessa on saatu opiskelutavoitteiden ja emootioiden välistä dynamiikkaa esiin paremmin kuin yhteyksiä opiskelijoita profiloimatta tarkastelevissa tutkimuksissa. On kuitenkin aiheellista pohtia, mitä nämä profiilit oikeastaan ovat ja miten niitä tulisi tulkita. Aineiston pohjalta muodostamani affektien säätelyn profiilit järjestävät informaatiota, jonka haastatellut ovat kertoneet haastattelutilanteessa. Profiileja kannattaa tulkita sekä opiskelijoiden menneistä tuntemuksista että haastatteluhetken tuntemuksista kertovina luonnehdintoina. Sen sijaan niitä ei ole tarkoitettu jäsentämään mitään pysyvämpää haastattelun antaneiden opiskelijoiden persoonallisuudesta tai heidän affektien säätelyn kyvyistään tai tavoitteistaan heidän kyseisistä opinnoistaan haastattelussa kertomiensa seikkojen ulkopuolella. On esimerkiksi luontevaa ajatella, että mielestään väärää alaa opiskelevat kokisivat aivan toisenlaisia emootioita ja siten myös emootioiden säätelyn haasteita itselleen sopivaksi kokemallaan alalla. Affektien säätelyn profiilien taustalla voi olla pysyvämpiä ja yleisempiä affektien säätelyn tottumuksia ja preferenssejä tyypillisine seurauksineen, mutta näin suppea haastattelumateriaali ei mahdollista sellaisten paikantamista.

Näinkin pienessä haastatteluaineistossa kuitenkin näkyi, miten samantyyppinen tilanne voi saada opiskelijat yrittämään säädellä emootioitaan aivan eri tavalla. Eri lailla tilanteisiin vastaamisen taustalla saattavat olla esimerkiksi erilaiset säätelytottumukset, erilaiset käsitykset tiettyjen emootioiden sopivuudesta ja toivottavuudesta kyseisessä tilanteessa sekä erilaiset pystyvyysuskomukset emootioiden säätelyn suhteen (Tamir & Mauss 2011). Erittelin näitä sikäli kun ne tulivat spontaanisti esiin haastateltujen opiskelijien kertomuksissa, mutta haastatteluissa ei kysytty suoraan näistä asioista ja moni haastateltu vaikenä niistä.

### 6.1.1 Tutkimuksen rajoitukset

#### **Harkinnanvaraisen näytteen poiminnan toimivuus**

Profiilit muodostettiin aineistosta, johon poimittiin isommasta joukosta neljä opiskelijaa, jotka olivat kokeneet opinnoissaan kaikkein myönteisimpiä affekteja, ja neljä opiskelijaa, jotka olivat kokeneet kaikkein kielteisimpiä affekteja. Poiminnan taustalla olleen itsearvioita hyödyntäneen tunnemittarin voidaan ajatella kartoittavan enemmän opiskelun arjen mielialoja ja pienempiä toistuvia emootioita kuin käännekohtien suuria tuntemuksia. Oletettavasti suurin osa opiskeluun liittyvistä tuntemuksista on maltillisemman kokoisia emootioita – ylitsevyöryvien surujen, halvaannuttavien pelkojen, vihan, ja voimakkaan ilon arvioidaan liittyvän useimmiten muihin elämänalueisiin kuin opiskeluun (Ellsworth 2003). Poiminnan perustana olleen tunnemittarin voi ajatella heijastelevan myös opiskelijoiden opiskelutavoitteita. Korkeisiin hallintatavoitteisiin tiedetään liittyvän opiskelukontekstissa paljon nautintoa, onnistumisen kokemuksia ja kiinnostusta opiskeltavaan sisältöön, hallinta- ja suoritustavoitteiden yhdistelmään nautintoa, ahdistusta ja kiinnostusta ja ilman hallintatavoitteita esiintyviin korkeisiin suoritustavoitteisiin ahdistusta ja tylsistymistä (Daniels et al. 2008). Aineistossa onkin selvä kahtiajako: opintojensa parissa myönteisempiä affekteja kokeneet haastatellut korostivat hallintatavoitteita, kielteisempiä affekteja kokeneet haastatellut taas eivät juuri puhuneet hallintatavoitteista.

Poiminnalla pyrittiin saamaan esiin erilaisia affektiivisiä profiileja. Tässä onnistuttiin, mutta tuloksia tulkittaessa on pidettävä mielessä, että ne kertovat laajemman haastatteluaineiston puitteissa affekteiltaan ääripäiden opiskelijoista: toisaalta todella sitoutuneista ja tyytyväisistä opiskelijoista, toisaalta niistä, joita joko suututti tai ahdisti ja hävetti paljon. Voikin olla, että muodostamani affektien säätelyn profiilit sopivat kuvaamaan vain harvojen yliopisto-opiskelijoiden emootioiden säätelyä. Saattaa olla, että jokin opiskeluun neutraalimmin suhtautuville opiskelijoille tyypillinen affektien säätelyn mekanismi ei edes esiinny aineistossa. Suhtaudun kuitenkin varauksella ajatukseen, että tutkimuksen aineistona olisivat paitsi kaikkein innokkaimpien, myös kaikkein onnettomimpien opiskelijoiden haastattelut. Aineistoni opiskeluun tyytymättömämmät opiskelijat olivat kuitenkin haastatteluhetkellä edelleen kirjoilla yliopistossa ja suostuivat vapaaehtoisesti käymään opintopolkuaan läpi haastattelijan kanssa. Voi olla, että kaikkein vaikeimpia emootioita opinnoissaan kokevat ja affektien säätelyssä itsensä riittämättömämmiksi mieltävät opiskelijat eivät lainkaan suostuisi tällaisiin haastatteluihin.



## Haastattelurungon vaikutus

Aineistoni kohdalla on aiheellista kysyä, kertoivatko opiskelijat opintopolkuaan muistellessaan pienemmistä toistuvista tuntemuksistaan vai mainitsivatko he ainoastaan selkeät, äkilliset muutokset tunnetiloissa, kuten ihmisten tiedetään usein tekevän (D'Mello et al. 2014). Haastattelukysymykset oli kohdennettu opintopolun käännekohtiin. Ne ohjasivat haastattelupuhetta kohti isompia tunnekuohuja: saavutuksia, pettymyksiä ja päätöksiä tehdä jotain toisin. Tämän seurauksena aineistossa saattavat korostua jonkin verran toiminnan tuloksiin liittyvät emootiot ja niiden säätely. Tuloksista on kuitenkin nähtävissä, että kiinnostus mainittiin emootioista useimmin. Tämä puhuu nähdäkseni sen puolesta, ettei opintopolun käännekohtien läpikäyminen haastattelussa painanut näkyvistä ainakaan kaikkia arjessa usein toistuvia affekteja. Myös toistuva tylsistyminen, turhautuminen ja ahdistuminen tulivat aineistossa selvästi esiin. Hämmennyksestä opiskelijat eivät sen sijaan puhuneet, vaikka yliopistotutkimnon sisältämissä vaativissa oppimistehtävissä hämmennystä ei voida välttää, ja tiedetään hämmennyksen olevan opinnoissa yleisimmin koettuja tunteita (D'Mello et al. 2014). Toisaalta tiedetään, etteivät opiskelijat välttämättä halua tai osaa kertoa hämmennyksestään (emt.). Taustalla saattaa olla joko haluttomuus antaa itsestä osaamatonta kuvaa (emt.) tai yksinkertaisesti episteemisten emootioiden virtauksen kuvaamisen vaikeus (Ellsworth 2003).

Varsin avoimin kysymyksiin kerättyyn haastatteluaineistoon liittyy emootioiden tutkijoiden mukaan tekijöitä, joita tutkija ei pysty sulkemaan pois ja joiden myötä tutkimuksen validiteetti huonontuu: Ensinnäkin, voi olla, etteivät haastatellut osaa nimetä tuntemuksiaan täsmällisesti (D'Mello et al. 2014). Yhdenmukaistin emootioiden ja mielialojen nimeämistä menetelmäluvussa kuvaamalla tavalla, jotta tulosten luotettavuus paranisi. Toiseksi, itse raportointi rajoittaa tutkimuskohteeksi ainoastaan sen, minkä opiskelijat tiedostavat kokeneensa (Pekrun & Bühner 2014). Kolmanneksi, kaikki tiedostetutkaan emootiot eivät välttämättä sanallistu haastattelupuheessa, koska sosiaaliset normit saattavat rajoittaa kielteisistä tuntemuksista puhumista (D'Mello et al. 2014; Pekrun & Bühner 2014). Aineiston opiskelijat tuntuivat osin jopa tiedostavan emootioista puhumista koskevat sosiaaliset rajoitukset. Yksi haastatelluista totesikin suoraan:

”Mä aattelin et ei mul oo mitään menetettävää, et miksei sit ku mä kerran tässä oon, niin kertoo sit suoraan. Että kaikkihan ei varmaan kerro tätä, että mitä on tapahtunut.”

Moni muu haastateltu puhuikin niukasti sosiaalisesti hankalista emootioista. Niukkuus näkyi erityisen selvästi monessa haastattelututkimuksessa sanallistamattomaksi jäävän häpeän (Pekrun & Bühner 2014) kohdalla. Vaikka tiettyjen emootioiden eksplisiittiset maininnat jäivät niukoiksi, haastattelukertomuksista oli mahdollista poimia analyysiin sanallistamattomiksi jääneitä emootioita ja niiden säätelyä sen perusteella, mitä opiskelijat kertoivat reaktioistaan ja haastavien tilanteiden jäsentämisen tavoistaan.

Haastattelurunko saattoi ohjata myös puhetta emootioiden säätelystä tiettyyn suuntaan. Haastatteluissa ei kysytty suoraan emootioiden säätelystä. Sen sijaan vaikeasta tilanteesta ja vaikeista tuntemuksista kertomisen jälkeen kysyttiin, mitä opiskelija sitten teki. Tällöin haastatellut saattoivat ajatella tutkijan kyselevän ulkoisia toimenpiteitä: kaikki haastatellut eivät ehkä ajatelleet, että tutkijaa voisi kiinnostaa, mitä he olivat ajatelleet kokemistaan tuntemuksista ja olivatko he yrittäneet esimerkiksi hyväksyä tuntemukset tai kääntää huomiota niistä pois päin. Tämä saattaa osaltaan selittää tilanteiden valikoinnin ja tilanteiden muuttamisen strategioiden runsasta esiintymistä aineistossa.

### **Tulkinnan rajoitukset**

Aineisto koostui valmiiksi litteroiduista, toisten tekemistä haastatteluista. Koetin näiden tekstien perusteella jäljittää tekstissä usein latentilla tasolla olevia, suoraan sanallistamattomia ja useimmiten kauan haastatteluhetkeä aiemmin tapahtuneita emootioita ja mielialoja sekä niiden säätelyn strategioita. Metodologisessa kirjallisuudessa äänensävyyn, eleiden, pientenkin hiljaisuuksien, takeltelun ja naurahdusten merkitystä on korostettu erityisesti aineistoni kaltaisen emotionaalisesti latautuneen, yksityisasioita käsittelevän aineiston latentteja merkityksiä tulkittaessa (Elo & Kyngäs, 2007). Saamissani litteroinneissa näistä oli merkitty pidemmät tauot, takeltelu ja naurahdukset, joita esiintyi usein juuri vaikeista kokemuksista puhuttaessa. Äänensävyä ja eleitä en kuitenkaan tiedä, joten en ole voinut ottaa niitä tulkinnassa huomioon.

Pääpaino tulkinnassani oli aiemmin tapahtuneessa, ei haastatteluhetken tapahtumissa. Aineistoa tulkitessa ja säätelystrategioita luokiteltaessa oli jatkuvasti otettava kantaa siihen, tapahtuiko affektien säätely vasta haastattelutilanteessa. Esimerkiksi

kiinnostuksensa seuraajien haastattelukertomuksissa esitettiin vaikeat asiat strategisesti parhaimmin päin. Tällöin oli mietittävä, oliko ajatusten muuttaminen tapahtumia parhain päin tarkastellen muutenkin osa heidän affektien säätelyään. Vaikeista muistoista kertominen näennäisen keveästi tai huumoria hyödyntäen saattaisi myös olla merkki haastattelutilanteen emootioiden säätelystä huomiota harhauttaen: haastateltu pystyy huomionsa hankalista affekteista poispäin kohdistaan säätelemään tuskaisia omaelämäkerrallisia muistoja ja välttämään epäonnistumisiin liittyvien ikävien tuntemusten uudelleen kokemista (Denkova et al. 2015). Koska en itse ollut haastattelemassa, en voinut kysyä haastattelutilanteesta, eikä tapahtuma ollut tosiaankaan tuntunut ikävältä tai kuinka pian opiskelija oli alkanut hahmottaa sen hyviä puolia. Näitä kohtia, joissa oli tulkittava ja luokiteltava affektien säätely ilman keinoja saada varmuutta tulkinnan osuvuudesta, oli aineistossa paljon. Kiinnostuksensa seuraajien kohdalla päädyin tulkitsemaan heidän uudelleenarvioivan tapahtumia, koska samoissa haastatteluissa tuli esiin myös voimakkaan kielteisiä affekteja eikä siten vaikuttanut siltä, etteivät kiinnostuksensa seuraajat olisi halunneet kohdata kielteisiä affektejaan haastattelutilanteesta. Koetin epävarmoissa kohdissa parantaa tulkinnan luotettavuutta tarkastelemalla yksittäistä affektien säätelyä käsittelevää tekstiotetta suhteessa opiskelijan koko haastattelukertomukseen. Jos tämänkin jälkeen oli vaikeaa jäsentää tapahtunutta affektien säätelyä, vertasin tekstiotetta profiiliin tyypillisiin säätelystrategioihin.

On toki myös mahdollista, että opiskelijat halusivat esittää asiat tutkijalle tiettyyn sävyyn. Koska valitsemani näkökulma haastatteluteksteihin korosti affektien säätelyn kartoittamista sisällönanalyysin keinoin, en analysoinut tarkemmin tapaa, jolla opiskelijat esittelivät haastattelussa itseään ja toimintaansa, vaan keskityin tekstistä ilmeneviin affektien säätelyn strategioihin. Tällaista tulkinnallista ratkaisua on kutsuttu laadullisen tutkimuksen metodologiassa faktanäkökulmaksi (Alasuutari 2001): Haastattelupuheen sijaan analysoidaan sen välittämiä puheenulkoisia tapahtumia. Puheessa tai tekstissä ilmenevä tapa pukea asiat sanoiksi kiinnostaa faktanäkökulman omaksunutta tutkijaa vain puheen tai tekstin välittämän informaation luotettavuuden arvioinnin kannalta. (Emt.)

Opiskelijoiden affektien säätelyn tarkastelua koetettiin ankkuroida konkreettisiin tapahtumiin siten, että haastattelujen pohjana oli opiskelijoiden itse piirtämä aikajana opintopolkunsa merkittävistä tapahtumista. Koska aikajana piirrettiin vasta itse haastattelussa, opiskelija piirsi sen samalla mielialalla kuin vastasi haastattelukysymyksiin.

Oletettavasti haastattelupäivän mieliala muokkasi aikajanelle valikoituvia tapahtumia samaan suuntaan kuin tapaa kertoa niistä. On mahdotonta arvioida, kuinka paljon haastattelua edeltäneet ja kerrottujen tapahtumien jälkeen tapahtuneet seikat vaikuttivat haastateltujen opiskelijoiden opintopolulle poimimisiin tapahtumiin sekä heidän tapaansa jäsentää haastattelussa näitä tapahtumia, niihin liittyviä affekteja ja näiden affektien säätely-yrityksiä. Aikajanan avulla muisteleminen olisi tukenut tutkimuksen luotettavuutta kenties paremmin, jos opiskelijat olisivat piirtäneet aikajanat aiemmin, täydentäneet niitä muutamaan otteeseen ja sitten haastattelussa kommentoineet tällaista useampana eri ajankohtana muodostettua visuaalista esitystä opintopolustaan.

Kaikista järkevintä olisi tietenkin kerätä informaatiota emootioiden säätelystä saman tien tapahtumien jälkeen – esimerkiksi Aldao (2013) suosittelee affekteista ja niiden säatelemisestä tiedustelemista kahden tunnin sisään emootioita virittäneistä tapahtumista. Tällainen välitön keruu yhdistettynä pitkittäisnäkökulmaan ja aiheeseen palaamiseen useamman kuukauden kuluttua antaisi luultavasti luotettavimman kuvan opintoihin liittyvästä affektien säätelystä.

#### 6.1.2 Tutkimuksen vahvuudet

##### **Tutkimusotteen vahvuudet**

Emootioiden säätelyn tutkiminen sen luontaisessa ilmenemisympäristössä parantaa analyysin ekologista validiteettia (Aldao 2013; Tamir 2011). On oletettavaa, että emootioiden säätely toteutuu eri tavalla säädeltäessä koetilanteessa viritettyä, muusta elämästä irrallista pelkoa kuin säädeltäessä omiin tavoitteisiin liittyvää ahdistusta. Vaikka aineistona oli todellisten säätelytilanteiden tarkkailemisen sijaan menneiden tapahtumien muistelua sisältäviä haastattelutekstejä, näidenkin tarkastelu toi affektien säätelystä esiin puolia, joita ei ole empiirisesti juuri tutkittu emootioiden säätelyn viitekehyksessä.

Laboratorio-olosuhteissa on tutkittu lähinnä huomion keskittämisen, ajatusten muuttamisen ja emotionaalisen vasteen muuttamisen säätelystrategioita sekä näiden välisiä preferenssejä (Webb et al. 2012). Tällaisen lähestymistavan puitteissa on mahdotonta saada esiin tilanteiden valikoinnin ja muuttamisen merkitystä affektien säätelyssä. Opintopolkuaan muistelevien opiskelijoiden teemahaastattelujen analysointi on näiden säätelystrategioiden kartoittamisen kannalta toimivampi metodologinen ratkaisu. Aineistosta selvisi, että monelle opiskelijalle tilanteiden valikointi ja muuttaminen

olivat toisten säätelystrategioiden ohella tai niiden sijaan varsin luonteva valinta omien emotiontien säätelyyn.

Laadullinen profiilikohtainen analyysi mahdollisti opiskelutavoitteiden ja koettujen affektien sekä niiden säätelyn rinnakkaisen tarkastelun. Sen sijaan, että tarkasteltavana olisivat olleet erilaisten opiskelutavoitteiden ja emotiontien muuttujakohtaiset tilastolliset yhteydet, oli mahdollista tarkastella, kuinka profiilissa omaksutut yhtäaikaiset opiskelutavoitteet näyttäytyivät käytännön tilanteissa ja miten hallintatavoitteiden tilastollisissa analyyseissa osoitettu puskurivaikutus (Linnenbrink-Garcia & Pintrich 2014) toimi opiskelijan näkökulmasta. Analysointi profiileittain mahdollisti myös opiskelijoiden omaksumien opiskelutavoitteiden tarkastelun suhteessa heidän affektien säätelyn tavoitteisiinsa. Profiileittain analysointi vaikutti toimivalta ratkaisulta opiskelutavoitteiden ja affektien säätelyn tavoitteiden suhteen tutkimiseen ja saattaisi toimia vieläkin paremmin laajemmassa aineistossa.

### **Aineiston toimivuus**

Aineisto vaikuttaa toimivalta sikäli, että kaikki Grossin (1998; 2014) emotiontien säätelyn prosessimallissa esitetyt vaiheet – tilanteiden valikointi, tilanteiden muuttaminen, huomion keskittäminen, ajatusten muuttaminen ja emotionaalisen vasteen muuttaminen – tulivat siinä esiin. Grossin nimeämistä emotiontien säätelyn strategioista mikään ei myöskään dominoinut aineistossa. Lisäksi aineistosta ilmeni, miten vastatessaan vaikeisiin haasteisiin opiskelijat hyödynsivät usein joustavasti useampaa emotiontien säätelyn strategiaa.

Haastattelut etenivät hyödyntäen opiskelijan opintopolustaan piirtämää aikajanaa, jolle opiskelija oli merkinnyt opintojensa käännekohtat. Tällaisen haastattelukäsikirjoituksen voi ajatella auttavan haastateltavia kohdentamaan vastauksiaan todella tapahtuneisiin epäonnistumisiin ja onnistumisiin sen sijaan, että he vain kertoisivat muodostamaansa yleisempää käsitystä tai ideaalikuva itsestään, tyypillisesti kokemistaan emotiontioista ja niiden tyypillisellä tavalla säätelystä. Aikajanan mukaan eteneminen paransi tutkimuksen luotettavuutta nimenomaan puheen ulkopuolisia tapahtumia kartoittavan sisällönanalyysin kannalta: voidaan olettaa, että tapahtumien muisteleminen aikajanan avulla ankkuroi kerrottua haastattelupuheen ulkopuolisiin tapahtumiin.

Kertoessaan opintopolkunsa merkittävistä käännekohdista moni opiskelijoista tuntui läpielävän uudelleen kyseisen hetken tuntemuksia ja ikään kuin kokevan ja käsittelevän uudelleen emootiot haastattelussa. Tämä näkyi tekstissä etenkin haasteiden välttelijöiden märehtiessä menneitä epäonnistumisiaan tai alkaessa haastattelun kuluessa uudelleenarvioida äskeisiä sanallistuksiaan. Vaikeiden elämäntapahtumien muistelun tiedetään tuottavan intensiivisen kielteisiä ja ambivalentteja emootioita (Webb et al. 2014), joten on luontevaa, että myös itse haastattelutilanteessa tapahtui emootioiden säätelyä. Tämä emootioiden säätely erottui usein muusta haastattelutekstistä selvästi ja paransi tutkimuksen luotettavuutta näyttämällä konkreettisesti, miten opiskelijat käsitelivät haastattelutilanteessa kehittyviä emootioitaan. Tällainen suoraan emootioiden säätelyn näyttävä aineisto on monin verroin luotettavampi kuin opiskelijan säätelystään jälkikäteen antama raportti seuraavien, omien emootioiden raportoinnin pulmille (Pekrun & Bühner 2014, D’Mello et al. 2014) rinnakkaisten syiden takia: opiskelijat eivät välttämättä edes huomaa emotionin säätelyn strategioitaan, osaa nimetä niitä tai jostain syystä halua kertoa niistä sellaisina kuin ne todella tapahtuivat. Tekstin tasolle reaaliaikaisesti tallentuneet emootioiden säätelyyn liittyvät ajatuskulut välittävät vääristymätöntä informaatiota, vaikka toki niistä voikin päätellä vain, että opiskelijat osasivat haastattelutilanteessa hyödyntää tiettyjä emootioiden säätelyn strategioita tai näyttivät herkästi palaavan haastattelutilanteesta tiettyyn säätelystrategiaan monien eri tapahtumien muistoja käsitellessään.

### 6.1.3 Tutkimuksen eettisyys

Opiskelijat antoivat haastattelunsa vapaaehtoisesti. He kertoivat haastatteluissa vaikeista, henkilökohtaisista asioista, joten on tärkeää, että heidän anonymiteettinsa säilyy eikä heidän opintopolkuaan koskeva aineisto joudu ulkopuolisiin käsiin. Olen saanut haastatteluaineiston Maisterivaiheen opiskelijoiden kokemukset opinnoista humanistisessa tiedekunnassa -projektin vastuullisilta tutkijoilta enkä ole luovuttanut sitä eteenpäin kenellekään muulle. Raportoinnissa on pyritty siihen, ettei yksittäisiä opiskelijoita voisi tunnistaa. Koska tutkimustehtävänä ei ole ollut analysoida affektien säätelyn yhteyksiä opiskelijoiden ikään, sukupuoleen tai heidän opiskelemiinsa aineisiin, olen tietoisesti jättänyt nämä taustatekijät raportoimatta ja korvannut esimerkiksi haastattelupuheen viittaukset tiettyihin oppiaineisiin fraasilla ”tämä aine”. Ylipäänsä olen pyrkinyt raportoimaan tulokset mihinkään tulosten kannalta tarpeettomiin yksityiskohtiin viittamatta. Näin olen pyrkinyt suojaamaan haastateltujen opiskelijoiden anonymiteettiä.

Olen pyrkinyt analysoimaan aineistoa sitä vääristelemättä tai valikoimatta. Olen kuvannut menetelmäluvussa tekemäni ratkaisut ja niiden perustelut. Samoin kuvaan pohdintaluvussa, millaisia harkinnanvaraisiin rajauksiin olen tulkinnoissani sitoutunut. Näistä valinnoista huolimatta olen pyrkinyt säilyttämään herkkyyden sille, mitä opiskelijat kertoivat opinnoistaan. Olen pyrkinyt välittämään lukijalle heidän kertomiaan affekteja ja niiden kanssa toimeen tulemisen tapoja mahdollisimman paljon heidän omaa jäsentämistapaansa hyödyntäen, vaikka olenkin toki analysoinut ja raportoinut tulokset profiileittain.

## 6.2 TULOSTEN SUHTEUTUMINEN AIEMPAAN TUTKIMUKSEEN

Päätulokseni muodostavat affektien säätelyn profiilit, joista jokainen piirtää hyvin erilaisen kuvan opintojen aikaisista affekteista ja niiden säätelystä. Eri profiilien opiskelijoiden opiskelutavoitteet erosivat toisistaan: Kiinnostuksensa seuraajia ohjasivat hallinta-lähestymistavoitteet ja haasteiden välttelijöitä saavutus-välttelytavoitteet. Sinnittelijät eivät puolestaan sitoutuneet opiskelutavoitteisiin. Myös opiskelijoiden huomio suuntautui pääosin eri seikkoihin: kiinnostuksensa seuraajilla oppimateriaaliin ja omien tietorakenteiden ja taitojen kehittymiseen ja jatkokehityksen kohtiin, haasteiden välttelijöillä omaan riittämättömyyteen ja sinnittelijöille toisaalle, joko opetushenkilökunnan epäpätevyYTEEN, työelämän vaatimuksiin tai vaihtoehtoisin mahdollisuuksiin yliopiston ulkopuolella. Myös profiilien affektien säätelyn fokus oli erilainen: siinä missä kiinnostuksensa seuraajat säätelivät affekteja siten kuin se oli linjassa heidän hallintatavoitteidensa saavuttamisen kanssa, muissa profiileissa säätelyä suuntaava fokus oli painotetummin itsessä – omissa tuntemuksissa tai toimintakyvyssä. Käyn seuraavaksi läpi profiileittain, miten nämä tulokset sopivat yhteen aiemman akateemisten emootioiden ja affektien säätelyn kirjallisuuden kanssa.

### **Kiinnostuksensa seuraajat**

Tutkimuskirjallisuus liittää opinnoissa koetut runsaat myönteiset, aktivoivat emootiot hallinta-lähestymistavoitteisiin (Linnenbrink-Garcia & Barger 2014), jotka luonnehtivat kiinnostuksensa seuraajien suhtautumista opiskeluun. Kiinnostuksensa seuraajat kokivat tavoitteensa hallittaviksi, mikä lisää Pekrunin teorian mukaan emootioiden myönteisyyttä, ja merkittäviksi, mikä lisää emootioiden voimakkuutta (Pekrun & Perry 2014). Kiinnostuksensa seuraajien profiili muistuttaa opiskelutavoitteiltaan ja opinnoissa koetuilta affekteiltaan opintoihinsa tyytyväisinä sitoutuvien hallinta-lähestymistavoitteisten

opiskelijoiden ryhmää, joka on saatu esiin useassa opiskelutavoitteiden ja opinnoissa koettujen affektien yhteyttä kartoittavassa tutkimuksessa (esim. Huang 2011; Daniels et al. 2008; Luo et al. 2011). Näissä tutkimuksissa ei kuitenkaan ole tutkittu tämän ryhmän affektien säätelyn strategioita tai tavoitteita.

Affektien säätelyn strategioiden suhteen kiinnostuksensa seuraajat erosivat toisista ryhmistä siinä, miten usein ja tehokkaasti he hyödynsivät tilanteiden uudelleenarviointia. Tutkimuskirjallisuudessa on esitetty tämän säätelystrategian sopivan parhaiten tilanteisiin, joiden voi olettaa toistuvan ja joissa emootiot eivät ole kovin intensiivisiä (Sheppes 2014) – minkä voisi ajatella luonnehtivan useimpia opintojen kontekstissa emootioita virittäviä tilanteita.

Uudelleenarvionnin suosiminen on aiemmissa tutkimuksissa yhdistetty suurempaan halukkuuteen ottaa riskejä (Grecucci & Sanfrey 2014), mikä mahdollistaa sen kytkemisen akateemisen riskinoton teemaan. D'Mello ja Graesser (2014) ovat ehdottaneet, että akateemiset riskinottajat ja varovaiset oppijat saattavat säädellä hämmennyksen emootioita samoilla emootioiden säätelyn strategioilla eri suuntaan: Hämmennystä hyvin sietävät akateemiset riskinottajat valikoivat tietoisesti älyllisesti stimuloivia kursseja ja tehtäviä, pysyttelevät hankalien pulmien parissa pureutuen vaikeuksiin ja uudelleen-arvioivat epäonnistumiset välttämättömäksi oppimisen hinnaksi. Tämä kuvaus tuo mieleen kiinnostuksensa seuraajat, joiden opiskelua luonnehtivat riskialtis sitoutuminen muiden toisinaan marginaalisena pitämään omaan aiheeseen, oman etenemisen huomaaminen ja virheiden hyväksyminen.

Pekrunin teoriassa (Pekrun & Stephens 2010; Pekrun & Perry 2014) emootioita virittää osaltaan koettu kontrollin tuntu: se, missä määrin opiskelija uskoo pystyvänsä hallitsemaan opiskeluprosessia. On selvää, että juuri riskinottajien on mahdollista oppia kaiken aikaa lisää siitä, miten lopputulemaltaan onnistuneissakin oppimisprosesseissa hallinnan tuntu saattaa hetkittäin heiketä eikä se tarkoita vielä epäonnistumista. Myös opiskelutavoitteiden voisi ajatella kietoutuvan erotteluun: Linnenbrink-Garcia ja Barger ovat ehdottaneet hallintatavoitteiden suojaavan opiskelijoita kontrollin menetyksen ja epäonnistumisen tilannearvioilta, koska hallintatavoitteet kohdistavat huomion oman oppimisen prosessiin ja sen etenemisen tahtiin. Kun eteneminen hidastuu, hallintatavoitteisiin sitoutuneet opiskelijat selittävät hitautta riittämättömällä ponnistelulla kykyjensä tai luonteensa riittämättömyyden sijaan. Tämä voi saada heidät kokemaan



vaativatkin tehtävät nautittavina, vaikkei niissä onnistuminen ole varmaa. (Linnenbrink-Garcia & Barger 2014.)

Hallintatavoitteiden puskurivaikutus punoutui kiinnostuksensa seuraajien haastattelukertomuksissa heidän vaalimansa kiinnostuksen emotion dynamiikan ympärille. Jäsensin kiinnostuksen nautinnosta ja ilosta eroavaksi, opintoihin liittyväksi episteemiseksi emotioniksi Ainsleyn ja Hidin (2014) Pekrunin teoriaan suuntaamaa kritiikkiä myötäillen. Tutkijoiden mukaan kiinnostus kehittyy vähitellen: oman alan opiskelumateriaaliin liittyviin vaikeuksiin on aiempien kokemusten perusteella opittu liittämään nautinnon elementti ja tuttuun aiheeseen palaaminen synnyttää odotuksen, että pulmien ratketessa käytettävissä on paljon uutta informaatiota (Ainsley & Hidi 2014; Riediger & Klipker 2014). Aiheestaan kiinnostuneiden opiskelijoiden voisikin sanoa oppineen nauttimaan opiskelusta vaikeuksineen kaikkineen. Kuten Ellsworth (2003) muistuttaa, nautinto ei tyypillisesti informaatiota käsiteltäessä ole tasaista iloa: myös kiperät pulmat, joihin uskoo löytävänsä ratkaisun, voivat tuottaa nautintoa – ja näissä nautinnollisiksi mielletyissä haasteissa koetaan niin keskittyneisyyttä, hämmennystä kuin huoltakin.

Tämä tuli esiin myös kiinnostuksensa seuraajien kertomuksissa: he kokivat välillä ahdistusta ja voimakkaita turhautumisia. Silti suhde opiskeluun säilyi myönteisenä. Episteemisissä emotionissa emotioni kohdistuu meneillään olevaan tekemiseen ja pääsääntöisesti ohjaa huomiota siihen (Pekrun & Linnenbrink-Garcia 2012). Näin ollen episteemisten emotionien voisi ajatella tukevan hallintatavoitteista kiinni pitämistä, jota puolestaan voisi luonnehtia kiinnostuksensa seuraajien emotionien säätelyä suuntaavaksi nonaffektiiviseksi eli mielihyvään kiinnittymättömäksi (Mauss & Tamir 2014) tavoitteeksi. Samoin voisi ajatella, että episteemisten emotionien taipumus suunnata huomiota opiskelumateriaaliin vähensi jo itsessään itsean liittyvien kielteisen tuomion sisältävien emotionien tilaa opiskelijan mielenmaisemassa, kuten Schutz (2014) on kuvannut tapahtuvan automaattisesti monien opiskelijoiden ahdistuksen säätelyssä.

Oletuksenani oli, että kiinnostuksensa seuraajien täytyi tietää opiskelukokemuksistaan affektiivisen tilansa opinnoissa voivan olla sekoitus myönteisiä ja kielteisiä tunteita. Näin ajattelevien ihmisten tiedetään olevan halukkaampia sietämään kielteisiä emotionia (Riediger & Klipker 2014). Halukkuus olla kääntämättä huomiota pois päin kielteisistä emotionista on puolestaan ajatusten muuttamisen säätelystrategian hyödyntämisen ennakoedellytys (Sheppes 2014). Kiinnostuksensa seuraajien profiilissa ajatusten

muuttaminen olikin keskeinen säätelystrategia sekä toimintaan että toiminnan tuloksiin liittyvien emootioiden kohdalla. Halukkuus sietää kielteisiä emootioita mahdollistaa myös halukkuuden säädellä emootioita tahallisesti kielteisempään suuntaan, mikäli se on suurempien tavoitteiden mukaista – eli säädellä emootioitaan instrumentaalisesti (Tamir & Mauss 2014). Muutamat kiinnostuksensa seuraajat mainitsivatkin tekevänsä näin virittäessään suurempaa ahdistusta työtehonsa parantamiseksi. Valtaosin kiinnostuksensa seuraajat säätelivät kuitenkin affektejaan myönteiseen suuntaan. Kiperätkin ongelmanratkaisutilanteet koettiin etupäässä miellyttävinä, joten kiinnostuksensa seuraajien affektien säätelyn tavoitetta voitaisiin ajatella myös suorana emootio-tavoitteena (Tamir & Mauss 2014): tavoitteena maksimoida perusvireeltään palkitsevaa, aikajänteeltään pidempää ja sisällään erilaisia välittömiä tuntemuksia pitävää kiinnostuksen emootiota.

Erityisesti kahden profiilin opiskelijan kuvaus proseminaarityöskentelyssä lamaantumisesta ja siitä selviämisestä valottaa, miksi opiskeluarjessa koetut myönteiset emootiot ovat tärkeä suojapuskuri isompien vastoinkäymisten iskiessä. Molemmat opiskelijat lamaantuivat vertaispalautteesta, toinen arvionsa mukaan kuukaudeksi ja toinen vuodeksi. Opiskelu oli kuitenkin leimaantunut molempien käsityksissä nautinnolliseksi ja itselle tärkeäksi. Niinpä pienellä avustuksella he saattoivat palata takaisin opintojen pariin. On mahdollista tulkita, että paluuta seurannut nautintoa ja iloa virittävä opiskeleminen jo itsessään katkaisi epäonnistumisesta virinnyttä lamaantunutta ja toivotonta mielialaa. Mielialaa katkaisevat käyttäytymisen tason strategiat tiedetään toimiviksi. Niiden toimivuutta on selitetty sillä, että ne katkaisevat konkreettisesti taipumusta lamaantua, vetäytyä tilanteista ja lykätä niiden ratkaisemista. (Nolen-Hoeksema et al. 2008.) Kun opiskelu pääsääntöisesti tuotti myönteisiä, aktivoivia emootioita, jo opiskelemisen pariin palaaminen näytti hälventävän epäonnistumista seurannutta lamaantuneisuutta. Myös terveyshuolien haastatteluhetkellä painama ja niiden vuoksi opintotahtiaan hidastanut profiilin opiskelija odotti jo etukäteen tilanteensa helpottamista ja paluuta opintojen pariin.

### **Haasteiden välttelijät**

Suoritustavoitteiden tiedetään virittävän tuloksiin liittyviä emootioita: ahdistusta, toiveikkuutta, toivottomuutta, ylpeyttä, häpeää ja ennakoivaa iloa. Suoritus-välttämistavoitteiden tiedetään painottavan tämän emootioskaalan kielteisempää puolta. (Linnenbrink-Garcia & Barger 2014; Huang 2011). Tämä teoreettisen kirjallisuuden ja

aiemman empiirisen tutkimuksen linjaus sopii haasteiden välttelijöiden profiiliin. Pekrunin teorian (Pekrun & Perry 2014) mukaan voidaan ajatella haasteiden välttelijöiden oletuksen suoritustavoitteiden saavuttamattomuudesta virittäneen emootioita kielteisiksi ja suoritustavoitteiden tärkeinä pitämisen vahvistaneen kielteisten emootioiden intensiivisyyttä. Jopa yksittäisten kurssien suoritukset tuntuivat heidän käsityksissään kertovan heidän koko pärjäämisestään. Niinpä yksittäisillä kursseilla onnistuminen tuntui korostuneen tärkeältä, minkä voi ajatella virittäneen kielteisiä emootioita niin toistuviksi ja voimakkaiksi, että niiden säätelystä tuli haastavaa.

Toisin kuin aiemmissa suoritus-välttämistavoitteisia opiskelijoita kartoittaneissa tutkimuksissa, kuvasin ryhmän affektien säätelyä. Suoritustavoitteiden tiedetään kiinnittävän huomiota itsen arvioiduksi tulemiseen (Pekrun & Linnenbrink-Garcia 2012; Linnenbrink-Garcia & Barger 2014). Etenkin kielteisen itsearvion sisältävät emootiot ovat hankalia säädellä (Linnenbrink-Garcia & Barger 2014; Daniels et al. 2008; Nolen-Hoeksema et al. 2008; Webb et al. 2012; Wagner & Heatherton 2014; Brans & Verduyn 2014). Niinpä jo emootioiden säätelyn lähtökohdat olivat haasteiden välttelijöiden kohdalla haastavat. Heidän opintojaan haittasi emootioiden säätelyn ongelmiin liittyvä pitkittynyt kielteinen mieliala: nämä opiskelijat olivat olleet vuosia masentuneita ja häpeissään. Heidän emootioiden säätelyssään haasteen muodostivat nimenomaan omien epäonnistumisten etukäteen pelkääminen ja niihin jälkikäteen takertuminen. Nämä olivat heille myös opiskelun arkisia tuntemuksia: he eivät juuri kerinneet pitkästyä tai turhautua kurssijärjestelyihin tarkkaillessaan ahdistuneesti omaa suoriutumistaan.

Emootioiden välittämän informaation suhteen haasteiden välttelijät eivät sitoutuneet mihinkään systemaattiseen strategiaan. He sitoutuivat paikoin emootioiden välittämään informaatioon epäonnistumisiansa märehtiessään, mutta toisaalta koettivat torjua tuota informaatiota haastavia tilanteita välttellessään ja muuttaessaan tai emootioita tukahduttaessaan.

Emootioiden välittämän informaation vältteleminen toimii tutkimuskirjallisuuden mukaan hyvin strategiana, kun tilanne ei toistu ja emootio on voimakas (Sheppes 2014). Haasteiden välttelijöiden kohdalla emootiot todella olivat voimakkaita, mutta ongelmana oli, että tilanteet toistuivat. Jopa samat kurssit toistuivat, koska haasteiden välttelijät saattoivat vetäytyä suorituksesta viime hetkellä. Emootioiden säätelyn kirjallisuudessa on mainittu,

miten tilanteiden toistuessa emootioiden välittämän informaation välttely saa aikaan sen, että tilanteet tuntuvat edelleen yhtä vaikeilta, koska aiemmista kerroista ei ole voitu oppia (emt). Haasteiden välttelijöiden kohdalla kävi ilmi, etteivät tilanteet tuntuneet yhtä vaikeilta vaan kävivät itse asiassa vaikeammiksi toistuessaan: opiskelijoita harmitti saman tapahtumainkulun toistuminen. Pelkästään opiskeluun liittyviä emootioita kartoittavassa, emootioiden säätelyyn kantaa ottamattomassa tutkimuskirjallisuudessa onkin viitattu siihen, miten opiskelija saattaa menettää opintojen hallitsemisen tunnun toistuvasti epäonnistuessaan (Pekrun & Stephens 2010) ja miten oman onnistumisen arvioiden vinoutuessa opiskelija saattaa kokea yhä helpommin samoja kielteisiä emootioita (Shuman & Scherer 2014) sekä alkaa kammota tiettyjä suoritusmuotoja (Schutz 2014). Asian tarkasteleminen emootioiden säätelyn näkökulmasta ja haasteiden välttelijöiden kertomuksia hyödyntäen tuo lisäselvennystä tällaiseen noidankehään: Piinallisten tilanteiden toistuminen saattaa vähentää myös opiskelijan uskoa emootioiden säätelyn taitoihinsa. Pelkkien välttelystrategioiden ei ole todettu tuottavan kovinkaan kielteisiä emootioita, mutta niiden yhdistyessä omaa emootioiden säätelyn taitoa koskeviin epäilyksiin ne tuottavat intensiivisiä kielteisiä emootioita (Fergus et al. 2012). Näin kävi myös haasteiden välttelijöiden kohdalla: heidän haastatteluissaan näkyi paitsi kauhistus siitä, miten pieleen asiat käytännössä menivät, myös siitä, miten hallinnasta karanneet tuntemukset haittasivat jatkuvasti yritystä opiskella.

Haasteiden välttelijöiden suosimia emootioiden välittämän informaation sallivia säätelystrategioita olivat menneiden epäonnistumisten märehtiminen ja tulevien haasteiden murehtiminen. Kielteisiä emootioita pitkittävän (Verduyn & Lavrijsen 2015) märehtimisen on osoitettu vaarantavan mielenterveyttä monin tavoin (Nolen-Hoeksema et al. 2008). Märehtiminen on liitetty tutkimuskirjallisuudessa masennukseen (Nolen-Hoeksema et al. 2008; Sheppes 2014; Joormann & Siemer 2014), jota haasteiden välttelijät kertoivat kokeneensa. Heidän kohdallaan aineistossa näkyi Nolen-Hoekseman tunnistama masennusta ruokkiva kehityskulku: Toiminnan suuntaamisen tasolla märehtimisellä oikeutettiin oman aloitteellisuuden ja jaksamisen puutteita. Koska tehtävissä oli mahdollista epäonnistua, oli järkevintä vetäytyä tilanteista. Kun oli jättänyt riittävän monta tilannetta taakseen yrittämättä, tätä saattoi käyttää todisteena siitä, ettei osannut eikä voinut oppia, mikä helpotti entisestään seuraavista tilanteista vetäytymistä. (Nolen-Hoeksema et al. 2008.) Märehtimiseen ja etukäteen murehtimiseen liitetty, opintopolulla riskiksi mielletty (Neff et al. 2007) taipumus yleistää muutamasta epäonnistumisesta koko

oman persoonan riittämättömyyteen (Watkins 2008) näkyi niin ikään selvästi haasteiden välttelijöiden haastattelukertomuksissa. Molempien kertomuksista oli tavoitettavissa myös masennukseen liittyvä anhedonia, jossa tavanomaisesti palkitsevat ja miellyttävät tapahtumat eivät herätä kulttuurisesti odotettua mielihyvää, ja jonka arvellaan liittyvän myönteisiä emootioita pitkittävien ja lisäävien emootioiden säätelyn prosessien puutteisiin (Johnstone & Walter 2014). Myönteisten emootioiden muistista noutamisen vaikeudet tulivat haastatteluissa ilmi näiden opiskelijoiden kykenemättömyydessä kertoa tarkemmin myönteisistä opiskelukokemuksista.

Haastatteluhetkellä molemmat profiilin opiskelijat olivat saaneet uutta puhtia opintoihin laskemalla opiskelutavoitteitaan. Mainitsin teoreettisessa viitekehyksessä, ettei opiskelutavoitteiden ja opinnoissa koettujen emootioiden yhteyden suunnasta vielä tiedetä (Linnenbrink-Garcia & Barger 2014). Saattaisi olla hedelmällistä tarkastella tiettyjä toistuvia tai pitkittyneitä affekteja seuraavia opiskelutavoitteiden vaihdoksia osana opiskelijan affektien säätelyä. Tällöin koettujen affektien voisi ajatella virittävän affektien säätelyn välittämänä tietäntyyppisiä opiskelutavoitteita. Olen käsitteellistänyt tässä tutkimuksessa tällaiset tavoitteiden vaihdokset Grossin (2014) emootioiden säätelyn prosessimallin luokittelussa tilanteiden muuttamiseksi. Masentuneet haasteiden välttelijät yrittivät muuttaa emootioita virittäviä tilanteita laskemalla suoritustavoitteitaan. Opiskelijoiden kuvausten perusteella strategia näytti toimivan. Toinen opiskelijoista koetti myös viritellä haastattelupuheessa itselleen hallintatavoitteita aiempien suoritustavoitteiden sijaan ja ohelle. On mahdollista ajatella, että opiskelutavoitteiden ja opinnoissa koettujen emootioiden yhteys on kaksisuuntainen. Haasteiden välttelijöiden pitkittyneen kielteisen mielialan ja sen pohjalta muodostuneiden kielteisten emootioiden voidaan ajatella luoneen painetta opiskelutavoitteiden laskemiselle. En väitä näin tapahtuneen, mutta nähdäkseni tällaisen tulkinnan mahdollisuus kannattaa pitää avoimena.

Emootioiden säätelyn suunnan hedonisuus eli lyhytjänteinen säätely kohti saman tien helpommalta tuntuvia emootioita (Gross 2014; Mauss & Tamir 2014) luonnehti haasteiden välttelijöiden emootioiden säätelyä. Emootioiden säätelyn arvellaan osaltaan auttavan torjumaan välittömän mielihyvän houkutuksia ja suuntautumaan kärsivällisesti kohti isompia tavoitteita. Tämän pitkäjänteisyyden on osoitettu ennustavan opintomenestystä esimerkiksi älykkyydosamäärää paremmin. (Jacobs & Gross 2014.) Kielteisten mielialojen

tiedetään kuitenkin saavan suosimaan hedonisia säätelytavoitteita (Wagner & Heatherton 2014). On luontevaa tulkita haasteiden välttelijöiden vaikeuksia sitoutua pidemmän tähtäimen tavoitteisiin suhteessa heidän masennuskausiinsa. Myös haasteiden välttelijöiden kielteisiä emootioita pitkittänyt märehtiminen ja murehtiminen sopivat hedonisen säätelyn kokonaisuuteen – tutkimuskirjallisuuden mukaan kyseessä on preferenssi, jonka pohjalta löytyy uskomus, että nämä emootioiden säätelyn strategiat auttavat saavuttamaan säätelyn onnistumisen kannalta olennaista informaatiota (Sheppes 2014). Haasteiden välttelijät koettivat säädellä emootioitaan paljon voimallisemmin kuin toiset ryhmät. Heidän oli vaikeaa hyväksyä kokemiaan emootioita. Kyse voi olla emootioiden alkuperäisestäkin voimakkuudesta, mutta myös epäonnistuneiden säätelyyritysten seurauksesta: kielteisten emootioiden tiedetään käyvän intensiivisemmiksi, jos niitä on jatkuvasti yritettävä säädellä (Wagner & Heatherton 2014).

### **Sinnittelijät**

Sinnittelijöiden profiili antaa mielenkiintoista informaatiota opiskelijoista, jotka eivät asettaneet itselleen selkeitä opiskelutavoitteita meneillään olevan tutkinnon puitteissa. Sinnittelijöiden kohdalla paljastuu myös Pekrunin teorian aukkokohta: Molemmat sinnittelijät kokivat kurssit ja tehtävät helpoiksi, joten heidän voi luonnehtia mieltäneen opiskelutavoitteet hallittaviksi. Tämän ajatellaan Pekrunin teoriassa virittävän myönteisiä emootioita (Pekrun & Perry 2014). Pekrunin teorian emootioiden virittymisen perusselitys tavoitteen, sen tärkeyden sekä hallinnan tunnun avulla kuitenkin oikeastaan vaikenee tällaisten opiskelijoiden emootioista. Koska tavoitteiden tärkeys kasvattaa emootioiden intensiteettiä (emt.), nollatavoitteista voisi ajatella seuraavan niin laimeita emootioita, että niitä tuskin havaitaan. Pekrunin teoriassa tällaisten opiskelijoiden on arveltu kokevan lähinnä tylsistymistä, jonka intensiteetin ajatellaan muista emootioista poiketen kasvavan, mitä vähemmän opiskelija arvostaa kurssitavoitteita (Goetz & Hall 2014). Sinnittelijät kuitenkin kokivat tylsistymisen ohella koko kirjon muitakin kielteisiä affekteja: turhautumista sekä mielialoiksi pitkittynyttä vihaa ja toivottomuutta. Suoritustavoitteita taustalleen vaativia ahdistusta tai häpeää he eivät sen sijaan juurikaan kokeneet. Näin ollen voisi ajatella, että heidän emootioiden säätelynsä haasteet opinnoissa liittyivät lähinnä opiskeluarjen jaksamiseen, ei isojen epäonnistumisten pelkäämiseen tai käsittelemiseen.

Aiemmissa opiskelutavoitteiden ja opinnoissa koettujen emootioiden yhteyksiä kartoitettavissa empiirisissä tutkimuksissa opiskelutavoitteiltaan vaatimattomien opiskelijoiden

ryhmään on yhdistetty korostuneet kielteiset deaktivoivat emootiot sekä myönteisten aktivoivien emootioiden puuttuminen (Linnenbrink-Garcia & Barger 2014). Sinnittelijöiden tarinoista tosiaan puuttuivat myönteiset aktivoivat emootiot, mutta vastoin aiempia tutkimuksia sinnittelijät kokivat runsaasti aktivoivaa vihaa ja turhautuneisuutta. He myös vahvistivat noita emootioita vakiinnuttaen vihaista mielialaa. Tällaisia profiileja on toisinaan saatu esiin motivoitumattomien opiskelijoiden emootioita kartoittavissa empiirisissä tutkimuksissa. Näissä tutkimuksissa vihaan ja turhautumiseen on yhdistynyt sekä toisten syylistämistä omasta turhautumisesta että tehtävissä luovuttamista. (Skinner et al. 2014.) Myös sinnittelijät syyttivät toisia pontevasti ja vaikutti kumpikaan heistä ollut vielä keskeyttänyt opintojaan, molemmat haaveilivat haastattelussa mahdollisuuksista tehdä jotain mielekkäämpää.

Hallinta- ja suoritustavoitteiden puuttumiseen teoreettisin perustein yhdistetty helpotus, rauhallisuus ja rentous (Linnenbrink-Garcia & Barger 2014) eivät sävyttäneet lainkaan sinnittelijöiden kokemuksia. Tässä näkyy kenties se seikka, ettei opiskelu juuri koskaan ole opiskelijoiden kokemien affektien ainoa viitepiste (Carver & Scheier 2014): opinnoissa koettujen emootioiden taustalla saattavat olla paljon suuremmat oman elämän järjestämistä koskevat kysymykset. Molempia sinnittelijöitä huolestutti se, ettei heidän elämänsä tuntunut etenevän eikä kummallekaan ollut löytynyt mielekästä itsensä toteuttamisen ympäristöä.

Sinnittelijöiden profiili oli affektien säätelyn osalta profiileista vaikeimmin tulkittava. Kirjallisuudesta löytyi paljon niukemmin osviittaa tällaisesta säätelystä. Sinnittelijät vahvistivat ja pitkittivät kokemaansa vihaa ja turhautuneisuutta. Viha on sosiaalisesti stigmatisoitu ja epämiellyttäväksi koettu emootio (Scheff 2015), joten sen voimakkaammaksi säätelämisen voisi olettaa liittyvän lähinnä instrumentaaliin, ei hedonisiin tavoitteisiin. Vihan voimakkaammaksi säätelämisen instrumentaalisten tavoitteiden ajatellaan liittyvän ristiriitatilanteissa pontevana pysymiseen (Tamir et al. 2008). Vihalla onkin rakentava puolensa, jos se sanallistetaan rauhallisesti ristiriitatilanteessa: sen avulla voidaan onnistua selittämään suuttumisen syy itselle ja toisille. Tämä voi toisinaan muuttaa tilannetta hedelmällisellä tavalla. (Scheff 2015.) Sinnittelijöiden vihaisuudessa ei kuitenkaan tuntunut olevan kyse mistään tällaisesta – ainakaan itselleni ei selvinnyt, keiden kanssa neuvotellessaan sinnittelijät olisivat voineet hyötyä vihaisesta mielialastaan. Vielä arvoituksellisemmaksi vihaisuuden suosimisen

opiskelukontekstissa tekee se, ettei vihan ole oletettu auttavan opinnoissa. Päinvastoin, sen on arveltu johdattavan huomiota opiskelun kannalta irrelevantteihin seikkoihin ja vähentävän virtaavan etenemisen tunnun mahdollisuutta (Pekrun & Linnenbrink-Garcia 2012) sekä vieraannuttavan opiskelusta (Skinner et al. 2014). Vihan emootio on myös korreloinut negatiivisesti akateemisen menestyksen kanssa muutamassa aiheesta tehdyssä tutkimuksessa (Pekrun & Linnenbrink-Garcia 2012).

Toisaalta tiedetään vihan kohentaneen mielialaltaan masentuneiden akateemista suoriutumista (Pekrun & Linnenbrink-Garcia 2012). Tätä tulosta saattaisi selittää mielialan katkaiseminen siitä toimintatapumuksiltaan poikkeavan emootion avulla: Voimakas, kohdistuva emootio saattaa ehkäistä yleisemmän mielialan siirtymisen siihen varsinaisesti liittymättömään tilanteeseen (Siemer 2001). Sinnittelijöiden kohdalla tämä tarkoittaisi, että he koettivat vihaansa ruokkimalla estää laajemmasta elämäntilanteestaan johtuvaa toivottomuuden mielialaa siirtymästä opiskelua lamauttamaan. Päädyinkin tulkitsemaan sinnittelijöiden säätelevän affektejaan tavalla, jollaista en ole nähnyt kuvattavan lukemassani emootioiden säätelyn kirjallisuudessa: heitä ohjasi suoraan affektien säätelyyn liittyvä tavoite, toimintakykyisenä säilyminen muilta tavoitteiltaan vaatimattomassa ympäristössä. Tässä säätelyssä ajattelen kielteisten aktivoivien emootioiden voimakkaammaksi säätelemisen koettaneen vastustaa voimakkaasti deaktivoivan mielialan muuten virittämiä emootioita.

### 6.3 AFFEKTIEEN SÄÄTELYN TOIMIVUUS: STRATEGIOIDEN JA TAVOITTEIDEN MERKITYS

Alun perin emootioiden säätelyn tutkijat tekivät rohkeampia oletuksia siitä, mitkä säätelystrategiat ovat adaptiivisia ja mitkä eivät. Nytemmin on tultu siihen tulokseen, että tietyn strategian adaptiivisuus on kontekstikohtaista eivätkä yleisluontoiset toteamukset tiettyjen strategioiden paremmuudesta päde. (Gross 2014; Sheppes 2014.) Meta-analyysit ovat osoittaneet lähinnä tiettyjen strategioiden, kuten märehtimisen, maladaptiivisuuden, joka näkyi tässäkin aineistossa, mutta eivät aiemmin kaikkialla toimiviksi miellettyjen keinojen hyötyjä (Joormann & Siemer 2014). Siihen, mikä strategia tiettyssä tilanteessa valitaan, vaikuttavat tutkimusten mukaan emootion koettu tilanteeseen sopiminen (Mauss & Tamir 2014) ja intensiivisyys, säätelykeinojen kognitiivinen kuormittavuus sekä arvio siitä, tuleeko vastaava tilanne todennäköisesti toistumaan (Sheppes 2014).

Vaikka tutkijat ovat tulleet varovaisiksi säätelystrategioiden kontekstista riippumattomaan paremmuusjärjestykseen asettamisessa, strategioiden sopivuutta tiettyyn kontekstiin on



mahdollista tarkastella. Tässä tutkielmassa kontekstina oli yliopisto-opiskelu, jossa samantapaiset haasteet toistuvat: kurssien oppimateriaali ei voi mitenkään sopia aiheiltaan joka ikisen opiskelijan henkilökohtaisiin kiinnostuksiin eikä vaativuustasoltaan jokaisen opiskelijan valmiuksiin oppia sen kurssin puitteissa, tehtävät ratkaistakseen on jaksettava ponnistella eivätkä arvosanat aina ole niin hyviä tai oma ymmärrys niin syvää kuin opiskelija toivoisi niiden olevan.

Aineiston perusteella näyttää siltä, että ajatusten muuttaminen muodostaa opiskelukontekstissa turvallisen emootioiden säätelystrategian sekä toistuvien turhautumisten että isompien epäonnistumisten kohdalla. Tätä strategiaa eniten hyödyntävien kiinnostuksensa seuraajien kokemat emootioiden säätelyn haasteet jäivät vähäisiksi toisten profiilien kokemuksiin haasteisiin verrattuna. Myös kiinnostuksensa seuraajille tapahtui haastavia asioita, joiden kohdalla heidän suoritustavoitteensa virittivät voimakkaita kielteisiä emootioita, mutta he koettivat hyväksyä tunteuksensa sekä pohtia, voisiko tapahtuneesta oppia jotakin. Vaikeiden tapahtumien hyödyllisten puolten etsimisen pitkäkestoiset suotuisat seuraukset onkin osoitettu empiirisesti (Watkins 2008). Ajatusten muuttaminen tiedetään kuitenkin vaikeaksi. Osa alan tutkijoista epäilee, kykeneekö osa populaatiosta siihen (esim. Nolen-Hoeksema 2008; Denkova 2015). Vaikeutta oppia muuttamaan ajatuksia heijastanee sekin, miten ajatusten muuttamisen strategioihin kuuluvan tilanteiden uudelleenarvioinnin strategian suosiminen on tutkimuksissa korreloinut negatiivisesti sekä masennuksen että ahdistuneisuushäiriön kanssa (Joormann & Siemer 2014). Kun suomalaisista korkeakouluopiskelijoista 7 % sairastaa masennusta ja 5 % ahdistuneisuushäiriötä (Kunttu & Pesonen 2012), omien ajatusten muuttamisen vaikeus koskettanee myös montaa opiskelijaa.

Märehtimisen säätelystrategia ei puolestaan selvästikään toimi opiskelukontekstissa. Märehtiminen pitkitti haasteiden välttelijöiden kielteisiä emootioita masennuskausiin ja vaikeutti affektien säätelyä. Tämä löydös on yhteensopiva aiemman tutkimuskirjallisuuden (Joormann & Siemer 2014) kanssa.

Affektien säätelyn toimivuus yliopisto-opintojen kontekstissa ei kuitenkaan näytä palautuvan valittuun säätelystrategiaan. Aineiston analyysissa tuli esiin, miten muut säätelystrategiat kuin ajatusten muuttaminen ja märehtiminen eivät usein näytä vaikuttavan säätelyn toimivuuteen opiskelutavoitteiden kannalta. Esimerkiksi tilanteiden valikoinnin ja muuttamisen strategioita käytettiin sekä opintojen jatkuvuutta ja

syväoppimista tukevalla että niitä vaarantavalla tavalla. Lisäksi opiskelijat vaihtoivat joustavasti säätelystrategiasta toiseen mutta pitivät sitkeämmin kiinni tietynlaisista affektien säätelyn tavoitteistaan.

Affektien säätelyn yliopisto-opinnoissa toimivuuden kannalta keskeiseltä vaikuttaakin valitun säätelystrategian sijaan ennemminkin säätelyä suuntaavan tavoitteen yhteensopivuus tai yhteensopimattomuus opiskelutavoitteiden kanssa. Opiskelutavoitteista kiinni pitämisen kanssa yhteensopimaton hedoninen säätely välittömien tuntemusten miellyttävyyden suuntaan haasteiden välttelijöiden tapaan ei tukenut opiskelutavoitteita, mikä vei kohti uusia epäonnistumisia ja kielteisempää mielialaa. Kuitenkaan myöskään emootioiden jatkuva kielteisempään suuntaan säätelemineen lamaantuneen mielialan katkaisemiseksi sinnittelijöiden tapaan ei näyttänyt toimivalta ratkaisulta opiskelutavoitteiden edistämisen tai uudelleen löytämisen kannalta. Emootioiden kielteisempään suuntaan säätelemineen on kognitiivisesti raskasta (Riediger & Klipker 2014). Kielteiseen mielialaan juuttuneet sinnittelijät vaikuttivatkin uupuneilta umpikujaksi mieltämäänsä tilanteeseen ja haaveilivat opintojen keskeyttämisestä.

Kiinnostuksensa seuraajilla tuntui olevan toimivin resepti: heidän säätelyssään opiskelutavoitteet ja affektien säätelyn tavoitteet tukivat toisiaan. Heidän säätelyään voidaan jäsentää kahdella vaihtoehtoisella tavalla. Voidaan tulosluvun tapaan katsoa, että säätelyä ohjasi ei-affektiivinen tavoite: hallintatavoitteista kiinni pitäminen. Toinen vaihtoehto on jäsentää heillä olleen suoran emootiotavoitteen, kiinnostuksen lisäämisen. Suoraan tiettyihin emootioihin liittyvät emootioiden säätelyn tavoitteet on mielletty emootioiden instrumentaalisen säätelyn mallissa vaarallisiksi, koska emootion subjektiiviseen tuntuun nojaaminen ei yleensä ohjaa suosimaan emootioita, jotka virittäväisivät kokijaansa haastavien tilanteiden ratkaisemisen vaatimaan suuntaan (Mauss & Tamir 2014). Kiinnostus näyttää kuitenkin olevan tässä kohdin poikkeuksellinen emootio: se sekä aktivoi voimakkaasti että koetaan etupäässä miellyttävänä. Opiskelukontekstissa kiinnostus näyttääkin suorana emootiotavoitteena tarjoavan mainion suuntaviitan emootioiden ja mielialojen säätelylle, koska kiinnostuksen lisääminen ja vaaliminen on linjassa opiskelun hallintatavoitteiden kanssa.

#### 6.4 AIHEITA JATKOTUTKIMUKSELLE

Analyysini keskittyi emootioiden ja mielialan säätelyn osalta itse-, ei kanssasäätelyyn. Osassa haastatteluista puhuttiin paljon sosiaalisesta säätelystä, jota en ottanut analyysiin

mukaan, jottei tehtävä paisuisi liian mittavaksi pro gradu -työhön. Ainoa affektien kanssasäättely, johon kiinnitin huomiota, oli opetushenkilökunnalta avun pyytäminen ja saaminen. Silloinkin pidin kriteerinä, että opiskelija oli itse hakenut apua. Spontaanimpaa kanssasäättelyä en sen sijaan käsitellyt. Tämä on harkinnanvarainen rajausta, jonka olisi voinut teoreettisen kirjallisuuden perusteella tehdä myös toisin (esim. Aldao 2013). Sosiaalinen säättely ja joukkoon kuulumisen tuntu ovat yhteydessä myös itsesäättelyn tarpeeseen ja sen tarmokkuuteen. Ulossuljetuksi tulemisen tunnun tiedetään altistavan kielteiselle mielialalle (Fiedler & Baier 2014) ja vaikuttavan siihen, miten tarmokkaasti itsetunnon heikompi ihminen korjaa mielialaansa (Wood et al. 2009). Affektien kanssasäättely korkeakouluopinnoissa onkin yksi kysymyksistä, joiden suuntaan tutkimuksestani voisi luontevasti jatkaa.

Toinen tekemäni harkinnanvarainen rajausta oli sulkea tutkimusasetelmasta pois säättelyä taustoittavan kulttuurin analyysi, jolla silläkin olisi osuutensa opiskelijoiden harjoittaman emootioiden säättelyn suunnan selittämisessä. Tällaisessa analyysissä olisi luontevaa korostaa emootioiden sitä ei-hedonista vaikutusta, jonka jätin analyysistäni pois - emootioiden roolia tiettyyn ryhmään kuulumisen merkkeinä (Tamir & Mauss 2014). Emootioiden säättelyn kulttuurisidonnaisuutta korostavissa tutkimuksissa on huomattu, että kulttuurissa oikeiksi ja tavanomaisiksi miellettyjen emootioiden kokeminen tuntuu palkitsevalta ja edistää kokijan hyvinvointia (Mesquita, De Leersnyder & Albert 2014). Kulttuurin voi ajatella tarjoavan pohjan, jonka perustalle rakentuvat monet yksittäisiin emootioihin suoraan liittyvät tavoitteet. Niiden ajatellaan pohjustavan emootioiden säättelyä ja määräävän, minkä emootioiden säättely koetaan tarpeelliseksi, milloin säättelystä päästetään irti ja miten säättelyn mielletään onnistuneen. Näiden emootiotavoitteiden kartoittaminen olisi tärkeää emootioiden säättelyn instrumentaalisen selittämisen kannalta. (Mauss & Tamir 2014.) Suomalaisten korkeakouluopiskelijoiden valintojen taustalta voisi ajatella löytyvän jälkiä ainakin kahden säättelyn kannalta oleellisen kulttuurin emootiokäsityksistä: sekä yleisemmän suomalaisen kulttuurin emootiokäsityksistä että korkeakoulutuksen oman, selkeän tavoitehakuksen kulttuurin emootiokäsityksistä. En pyrkinyt analyysissä erittelemään näitä kulttuurisia käsityksiä enkä siten kysynyt, miksi juuri tiettyjä emootioita säädeltiin toisia enemmän ja tiettyyn suuntaan, vaan osoitin ainoastaan, mitä strategioita hyödyntävää ja minkä suuntaista säättelyä opiskelijoiden haastattelukertomuksissa esiintyi. Suomalaisten korkeakouluopiskelijoiden

omaksumat emootiokäsitykset sekä käsitykset affektien säätelystä olisivat kiinnostava aihe jatkotutkimukselle.

Kolmas rajauksistani oli, etten antanut analyysissä keskeisempää sijaa opiskelijoiden runsaasti aineistossa pohtimalle tulevalle työllistymiselleen. Tärkein syy tähän oli, että haastatellut opiskelijat olivat kautta linjan ahdistuneita työelämään sijoittumisestaan. Näin ollen työelämän etukäteen murehtimisen laajemmin käsitteleminen ei olisi auttanut erottelemaan profiileja toisistaan. Luonnehdin muutamassa profiilissa lyhyesti työelämäsuhtautumista sikäli kun se liittyi profiilin muuten keskeisiin emootioiden säätelyn teemoihin, mutta työelämämurheiden systemaattinen läpikäyminen ei ollut analyysissä keskeisellä sijalla. Toisinkin olisi voinut valita. Virittyiväthän monen opintojen aikana muuttuneet tavoitteet juuri suhteessa työelämään: ammattihaaveet romahtivat ja opiskelijat oivalsivat, etteivät saisi yleissivistävästä tutkinnostaan automaattisesti ammattipätevyyttä. Tästäkin saisi oivan jatkotutkimusaiheen.

Neljäs rajauksistani oli, etten pohtinut analyysissä tarkemmin, miten opiskelijat säätelevät hankalien muistojen herättämiä emootioita pukiessaan ne tarinan muotoon. Mainitsen muutaman kerran, miten opiskelijat tulkintani mukaan kertoivat tapahtumista – esimerkiksi tarkastelivat niitä parhaimmin päin – mikä lähenee narratiivista tutkimusotetta. Sen tutkimusasetelmissa voitaisiin tarkastella, millaisia tarinoita opiskelijat kertovat opiskelustaan. Tarinan kertomista on sitäkin analysoitu yhtenä emootioiden säätelyn strategiana ja esitetty, että kielteisiä emootioita herättäneiden tapahtumien sijoittaminen emootioita heijastelemaan menneessä aikamuodossa esitettyyn tarinaan, jossa tarinan käänteitä seuraa selvä lopetus, auttaisi panemaan pisteen myös tarinaan mukaan otettujen hankalien emootioiden käsittelemiselle (Pasupathi et al. 2016). Narratiivinen tutkimusote saattaisi tuottaa emootioiden säätelyn tutkimuksessa varsin kiinnostavia tuloksia.

Uusien puolien emootioiden säätelystä etsimisen lisäksi myös itse emootioiden säätelyn prosessimallia olisi hyvä selkeyttää suhteessa käytännön säätelystrategioiden limittymiseen. Aineistoni opiskelijoiden harjoittama säätelystrategioiden joustava räätälöinti vaikeutti konkreettisten säätelytapahtumien luokittelua. Vaikka Grossin prosessimalli on yleisimmin käytetty emootioiden säätelyn malli, se on osoittautunut aiemmissakin tutkimuksissa pulmalliseksi arjessa käytettyjen emootioiden säätelyn strategioiden luokitteluissa. Esimerkiksi tietoisien läsnäolon tekniikkaan liittyvää omien tuntemusten sellaisenaan ja ohikiitävinä hyväksymistä – jota tässä aineistossa hyödynsivät

kiinnostuksensa seuraajat – on tarkasteltu emootioiden säätelyn kirjallisuudessa niin huomion keskittämisenä (Hoffman & Kotabe 2014; Farb, Anderson, Irving & Segal 2014), ajatusten muuttamisena (Webb et al. 2012) kuin emootioiden säätelyn edellytyksiä kohentavana metatason strategiana, jossa päättävällä harjoittamisella saavutetaan vähitellen tietoisien huomion keskittämisen ja ajatusten muuttamisen edellyttämä tietoisuus omista emootioiden säätelyn tottumuksista (John & Eng 2014).

Jouduin haastatteluteksteissä esiin tulleiden säätelykeinojen kohdalla pohtimaan pitkään, millä tavalla ne voisi parhaiten jäsentää Grossin mallissa. Esimerkiksi opintojen keskeyttämisen pohtiminen olisi ollut mahdollista jäsentää tilanteiden valikoinnin lisäksi myös tilanteiden muuttamiseksi, jossa keskeyttämiseen liittyvä tavoitteiden toisaalle siirtäminen lieventää opiskelijan kursseilla kokemia aktivoivia emootioita ja vahvistaa deaktivoivia emootioita, tai huomion keskittämiseksi, jossa huomiota siirretään meneillään olevien kurssien ikävistä tuntemuksista mukavampia tuntemuksia herättäviin vaihtoehtoihin polkuihin. Kaikki nämä prosessit ovat nähdäkseni mahdollisesti läsnä opiskelijan pohtiessa opintojensa keskeyttämistä. Esimerkki kuvastaa, miten hiuksenhienoja erottelut eri emootion säätelyn vaiheiden välillä ovat. Jos Grossin mallia halutaan jatkossa soveltaa opiskelukontekstin emootioiden säätelyn luokitteluun, olisi käytävä systemaattista keskustelua siitä, miten erilaiset opiskelukontekstin emootioiden säätelyn strategiat olisi parasta luokitella. Tällöin Grossin mallin pohjalta olisi mahdollista tehdä myös tiiviimmin teorian ohjaamaa tutkimusta. Toistaiseksi en kokenut sellaista mahdolliseksi: luokittelut olivat niin tulkinnanvaraisia, että vaikka aineistolähtöisiä tuloksia voikin keskusteluttaa Grossin mallin kanssa, teorialähtöisen tai teorian ohjaaman tutkimuksen sommitteleminen mallin pohjalta voisi mennä isosti pieleen.

Yksi kiinnostava aineistostani esiin noussut jatkotutkimuksen aihe liittyy pitkittyneisiin kielteisiin mielialoihin. Carver ja Scheier (2014) ovat muistuttaneet, että akateemisten tavoitteiden lisäksi opiskelijoilla on muitakin tavoitteita, jotka saattavat olla ristiriidassa akateemisten tavoitteiden kanssa. Opinnoissa koetut epämukavat tuntemukset saattavat saada priorisoimaan opiskeluun liittyviä tavoitteita, jos elämä opintojen ulkopuolella sujuu kohtuullisen mutkattomasti. Sen sijaan jos opintojen ulkopuolisessa elämässä on suuria vaikeuksia, opinnoissa koetut epämukavat tuntemukset eivät ehkä autakaan keskittymään tarmokkaammin opittavaan. Tällöin ne voivat toimia merkinä siitä, että opiskelutavoitteet vievät liikaa aikaa ja huomiota ja että niistä olisi kenties luovuttava. (Emt.) Yli puolet

aineiston opiskelijoista mainitsi spontaanisti opintojen ulkopuolisista, opintotahtia haitanneista vaikeuksistaan. Jotkut tutkijat ovat ehdottaneet, että pitkittyneiden kielteisten deaktivoivien affektien funktio liittyisi tavoitteesta luopumisen prosessin sujuvoittamiseen (emt). Jos opiskelija ei jaksa kanavoida tarmokkuuttaan opintoihin muttei onnistu luopumaan opiskelutavoitteistaan, hän voi kokea surua ja toivottomuutta. Tällaisessa tilanteessa nämä emootiot ja niiden märehtimällä masentuneeksi mielialaksi pitkittäminen voisi auttaa irtautumaan alkuperäisistä tavoitteista (emt; Verduyn & Lavrijsen 2015). Yksi mahdollisuus tulkita sekä sinnittelijöiden että haasteiden välttelijöiden kokemaa kielteisten mielialojen pitkittymistä olisi tarkastella sitä paitsi opiskelun, myös muun elämän kontekstissa.

Kaikki haastatellut opiskelijat olivat edelleen yliopistolla kirjoilla, joten nekin, jotka tunsivat opinnoissa itsensä jatkuvasti riittämättömiksi, turhiksi tai väärässä paikassa oleviksi, pitivät edelleen jollain tavalla kiinni alkuperäisistä tavoitteistaan. Huomasin kysyväni toistuvasti, eivätkö haasteiden välttelijät ja sinnittelijät nähneet opinnoille relevanttia vaihtoehtoa. Itsensä kroonisesti riittämättömäksi kokevien haasteiden välttelijöiden kohdalla tämä oli vielä ymmärrettävää, mutta sinnittelijät uskoivat selvästi, että heillä olisi annettavaa, jos he vain löytäisivät paikan taitojensa näyttämiseen. Joskus opintojen keskeyttäminen ja alanvaihto tunnutaan mielletävän epäonnistumiseksi. Itseäni askarrutti asia aivan toisin päin: Miksi ihmeessä sinnittelijät eivät keskeyttäneet näitä opintoja ja etsineet vaihtoehtoisia polkuja kohti kiinnostavampia asioita? Ajattelivatko he ehkä, että niihin voi luovia vain tiettyä reittiä pitkin, vai mistä opintojen keskeyttämisen lykkääminen johtui? Eivätkö he ajatelleet pitkittävänsä voimakkaan kielteisiä mielialojaan jäädessään selkeästi väärään opiskelupaikkaan, jossa opetettujen asioiden suhteen heillä ei ollut hallintatavoitteita? Teoriapohjani ja aineistoni eivät riittäneet näihin kysymyksiin vastaamiseen eivätkä ne oikein sopineet näkökulmaanikaan. Siitä huolimatta huomasin palaavani kysymyksiin yhä uudelleen. Niihin olisi kiinnostavaa syventyä omana kysymyksenään emootioiden ja mielialojen säätelyn prosessien analyysia hyödyntäen.

Valoisampi jatkotutkimusaihe liittyy kiinnostuksen sekä muiden episteemisten emootioiden ja hallintatavoitteiden välisen suhteen teoreettiseen tutkimiseen. Tutkimuksen edetessä huomasin, miten kiinnostus kuvasi likimain samaa ilmiötä kuin vahva hallintatavoitteisiin sitoutuminen. Kun tutkimuskirjallisuus kuvasi ilmiötä kiinnostuksen episteemisenä emootiona, korostui ehkä enemmän tuntemuspuoli, ja kuvattaessa sitä

hallintatavoitteena korostui opintoihin sitoutuminen ja huomion kohdistuminen oppimateriaaliin oman osaamisen arvioinnin sijaan. Pidän kuitenkin mahdollisena, että nämä käsitteet kuvaavat samaa ilmiötä eri teoreettisista viitekehyksistä käsin. Hallintatavoitteethan voisi sanallistaa suurin osin myös episteemiseksi tavoitteiksi. Osa opiskelun hallintatavoitteista voi olla enemmän taito- kuin tietotavoitteita, mutta taidoissakin on vahvana osana sen tietäminen, miten edetä. Koska tämä tutkielma on jo lähtökohdiltaan empiirinen, ei käsitteellinen analyysi, en voinut syventyä tähän kysymykseen tarkemmin. Uskon kuitenkin, että näiden käsitteiden rinnakkain analysoiminen voisi tuottaa syvempää ymmärrystä empiiristen tutkimusten varmistamasta hallintatavoitteiden ja myönteisten emootioiden yhteydestä.

## 7 KIRJALLISUUS

---

- Ainsley, M. & Hidi, S. 2014. Interest and enjoyment. Teoksessa *International Handbook of Emotions in Education*, toim. Pekrun, R. & Linnenbrink-Garcia, L., Routledge, New York, 205-227.
- Aldao, A. 2013. The future of emotion regulation research: Capturing context. *Perspectives on Psychological Science* 8(2), 155-172.
- Aldao, A. & Nolen-Hoeksema, S. 2013. One versus many: Capturing the use of multiple emotion regulation strategies in response to an emotion-eliciting stimulus. *Cognition and Emotion* 27(4): 753-760.
- Asikainen, H. & Hailikari, T. 2014. Maisterivaiheen opiskelijoiden kokemukset opinnoista humanistisessa tiedekunnassa. Projektin loppuraportti. Humanistinen tiedekunta, Helsingin yliopisto.
- Baumeister, J.-C., Rumiati, R. I. & Foroni, F. 2015. When the mask falls: The role of facial motor resonance in memory for emotional language. *Acta Psychologica* 155, 29-36.
- Brans, K. & Verduyn, P. 2014. Intensity and duration of negative emotions: Comparing the role of appraisals and regulation strategies. *PLoS ONE* 9(3), e92410.
- Carver, C. S. & Scheier, M. F. 2014. The experience of emotions during goal pursuit. Teoksessa *International Handbook of Emotions in Education*, toim. Pekrun, R. & Linnenbrink-Garcia, L., Routledge, New York, 56-72.
- Daniels, L. M., Haynes, T. L., Stupnisky, R. H., Perry, R. P., Newall, N. E. & Pekrun, R. 2008. Individual differences in achievement goals. A longitudinal study of cognitive, emotional, and achievement outcomes. *Contemporary Educational Psychology* 33: 584-608.
- D'Mello, S. K. & Graesser, A. C. 2014. Confusion. Teoksessa *International Handbook of Emotions in Education*, toim. Pekrun, R. & Linnenbrink-Garcia, L., Routledge, New York, 36-55.
- D'Mello, S. K., Lehman, B., Pekrun, R. & Graesser, A. C. 2014. Confusion can be beneficial for learning. *Learning and Instruction* 29: 153-170.
- Elo, S. & Kyngäs, H. 2007. The qualitative content analysis process. *Journal of Advanced Nursing* 62(1), 107-115.



- Elliot, A. J. 1999. Approach and avoidance motivation and achievement goals. *Educational Psychologist*, 34:3, 169-189.
- Ellsworth, P. C. 2003. Confusion, concentration, and other emotions of interest: Commentary on Rozin and Cohen (2003). *Emotion* 3(1): 81-85.
- Farb, Anderson, Irving, Segal 2014. Mindfulness interventions and emotion regulation. *Teoksessa Handbook of Emotion Regulation*, toim. Gross, J., 2. painos, Guilford Press, New York, 548-570.
- Fergus, T. A., Bardeen, J. R. & Orcutt, H. K. 2012. Experiential avoidance and negative emotional experiences: The moderating role of expectancies about emotion regulation. *Cognitive Therapy and Research* 37, 352-362.
- Fiedler, K. & Baier, S. 2014. Affect and cognitive processes in educational contexts. *Teoksessa International Handbook of Emotions in Education*, toim. Pekrun, R. & Linnenbrink-Garcia, L., Routledge, New York, 36-55.
- Fredrickson, B. L. & Branigan, C. 2005. Positive emotions broaden the scope of attention and thought-action repertoires. *Cognition & Emotion* 19(3), 313-332.
- Goetz, T. & Hall, N. C. 2014. Academic boredom. *Teoksessa International Handbook of Emotions in Education*, toim. Pekrun, R. & Linnenbrink-Garcia, L., Routledge, New York, 311-330.
- Graneheim, U. H. & Lundman, B. 2004. Qualitative content analysis in nursing research: concepts, procedures and measures to achieve trustworthiness. *Nurse Education Today* 24, 105–112.
- Grecucci, A. & Sanfrey, A. G. 2104. Emotion regulation and decision making. *Teoksessa Handbook of Emotion Regulation*, toim. Gross, J., 2. painos, Guilford Press, New York, 140-155.
- Govaerts, S. & Gregoire, J. 2008. Development and Construct Validation of an Academic Emotions Scale. *International Journal of Testing* 8(1), 34-54.
- Gross, J. J. 1998. The emerging field of emotion regulation: An integrative review. *Review of General Psychology* 2(3), 271-299.

- Gross, J. J. 2014. Emotion regulation: Conceptual and empirical foundations. Teoksessa *Handbook of Emotion Regulation*, toim. Gross, J., 2. painos, Guilford Press, New York, 3-20.
- Hoffman, W. & Kotabe, H. 2014. Desire and desire regulation: Basic processes and individual differences. Teoksessa *Handbook of Emotion Regulation*, toim. Gross, J., 2. painos, Guilford Press, New York, 346-360.
- Huang, C. 2011. Achievement goals and achievement emotions: A meta-analysis. *Educational Psychology Review* 23, 359-388.
- Jacobs, S. E. & Gross, J. J. 2014. Emotion regulation in education. Conceptual foundations, current applications, and future directions. Teoksessa *International Handbook of Emotions in Education*, toim. Pekrun, R. & Linnenbrink-Garcia, L., Routledge, New York, 183-201.
- Johnstone, T. & Walter, H. 2014. The neural basis of emotion dysregulation. Teoksessa *Handbook of Emotion Regulation*, toim. Gross, J., 2. painos, Guilford Press, New York, 58-75.
- Joormann, J. & Siemer, M. 2014. Emotion regulation in mood disorders. *Handbook of Emotion Regulation*, toim. Gross, J., 2. painos, Guilford Press, New York, 413-427.
- Kunttu, K. & Pesonen, T. 2012. Korkeakouluopiskelijoiden terveystutkimus 2012. Ylioppilaiden terveydenhoitosäätiön tutkimuksia, 47. Ylioppilaiden terveydenhoitosäätiö, Helsinki.
- Larsen, R. 2000. Toward a science of mood regulation. *Psychological Inquiry* 11(3), 129-141.
- Linnenbrink-Garcia, L. & Barger, M. M. 2014. Achievement goals and emotions. Teoksessa *International Handbook of Emotions in Education*, toim. Pekrun, R. & Linnenbrink-Garcia, L., Routledge, New York, 142-161.
- Liuska, H. 1998. Jaksako opiskelija? Opiskelijan stressitekijät ja voimavarojen hankinta. Oulun yliopisto.
- Luo, W., Paris, S., Hogan, D. & Luo Z. 2011. Do performance goals promote learning? A pattern analysis of Singapore students' achievement goals. *Contemporary Educational Psychology* 36, 165-176.

Markey, A. & Loewenstein, G. 2014. Curiosity. Teoksessa International Handbook of Emotions in Education, toim. Pekrun, R. & Linnenbrink-Garcia, L., Routledge, New York, 228-245.

Mauss, I. B. & Tamir, M. 2014. Emotion goals: How their content, structure, and operation shape emotional regulation. Teoksessa Handbook of Emotion Regulation, toim. Gross, J., 2. painos, Guilford Press, New York, 361-375.

Mauss, I. B., Tamir, M., Anderson, C. L. & Savino, N. S. 2011. Can seeking happiness make people unhappy?: Paradoxical effects of valuing happiness. *Emotion* 11, 807-815.

Neff, K. D., Hsieh, Y.-P. & Dejjitterat, K. 2007. Self-compassion, achievement goals, and coping with academic failure. *Self and Identity* 4(3), 263-287.

Nett, U. E., Goetz, T. & Hall, N. C. 2011. Coping with boredom in school: An experience sampling perspective. *Contemporary Educational Psychology* 36: 49-59.

Nolen-Hoeksema, S., Wisco, B. E. & Lyubomirsky, S. 2008. Rethinking rumination. *Perspectives in Psychological Science* 3(5), 400-424.

Oades-Sese, G.V., Matthews, T.A. & Lewis, M. 2014. Shame and pride and their effects on student achievement. Teoksessa International Handbook of Emotions in Education, toim. Pekrun, R. & Linnenbrink-Garcia, L., Routledge, New York, 246-264.

Pasupathi, M., Wainryb, C., Mansfield, C. D. & Bourne, S. 2016. The feeling of the story: Narrating to regulate anger and sadness. *Cognition and Emotion*, ahead of print, noudettu 11.3.2016.

Pekrun, R. & Bühner, M. 2014. Self-report measures of academic emotions. Teoksessa International Handbook of Emotions in Education, toim. Pekrun, R. & Linnenbrink-Garcia, L., Routledge, New York, 561-579.

Pekrun, R., Goetz, T., Titz, W. & Perry R. P. 2002. Academic emotions in students' self-regulated learning and achievement: A program of qualitative and quantitative research. *Educational Psychologist* 37(2), 91-106.

Pekrun, R. & Linnenbrink-Garcia, L. 2012. Academic emotions and student engagement. Teoksessa Handbook of Research on Student Engagement, toim. S. L. Christenson et al. Springer Science & Business Media, 259-282.

Pekrun, R. & Linnenbrink-Garcia, L. 2014. Introduction to emotions in education. Teoksessa *International Handbook of Emotions in Education*, toim. Pekrun, R. & Linnenbrink-Garcia, L., Routledge, New York, 1-10.

Pekrun, R. & Perry, R. P. 2014. Control-value theory of achievement emotions. Teoksessa *International Handbook of Emotions in Education*, toim. Pekrun, R. & Linnenbrink-Garcia, L., Routledge, New York, 120-141.

Pekrun, R. & Stephens, E. J. 2010. Achievement emotions: A control-value approach. *Social and Personal Psychology Compass* 4(4), 238-255.

Perry, R. P., Stupnisky, R. H., Hall, N. C., Chipperfield, J.G., Weiner, B. 2010. Bad starts and better finishes: Attributional retraining and initial performance in competitive achievement settings. *Journal of social and clinical psychology* 29(6): 668-700.

Radosevich, D. J., Allyn, M. R. & Yun, S. 2007. Predictive validity of goal orientation: four-factor versus three-factor model. *Review of Business Research* 7, 175-183.

Rahikainen, J. 2016. Yliopisto-opiskelijan kokema päivittäinen hyvinvointi ja stressi. Kasvatustieteen pro gradu –tutkielma. Kasvatustieteiden laitos, Jyväskylän yliopisto, Jyväskylä.

Scheff, T. 2015. Toward defining basic emotions. *Qualitative Inquiry* 21(2): 111-121.

Schutz, P. A., Davis, H. A., DeCuir-Gunby, J. T. & Tillman, D. 2014. Regulating emotions related to testing. Teoksessa *International Handbook of Emotions in Education*, toim. Pekrun, R. & Linnenbrink-Garcia, L., Routledge, New York, 348-367.

Sheppes, G. 2014. Emotion regulation choice: Theory and findings. Teoksessa *Handbook of Emotion Regulation*, toim. Gross, J., 2. painos, Guilford Press, New York, 126-139.

Sheppes, G. & Gross, J. J. 2011. Is timing everything? Temporal considerations in emotion regulation. *Personality and Social Psychology Review* 15(4), 319-331.

Shuman V. & Scherer, K. R. 2014. Concepts and structures of emotions. Teoksessa *International Handbook of Emotions in Education*, toim. Pekrun, R. & Linnenbrink-Garcia, L., Routledge, New York, 13-35.

Siemer, M. 2001. Mood-specific effects on appraisal and emotion judgements. *Cognition and Emotion* 15(4), 453-485.

- Skinner, E., Pitzer, J. & Brule, H. 2014. The role of emotion in engagement, coping, and the development of motivational resilience. *Teoksessa International Handbook of Emotions in Education*, toim. Pekrun, R. & Linnenbrink-Garcia, L., Routledge, New York, 331-347.
- Tamir, M. 2011. The maturing field of emotion regulation. *Emotion Review* 3(1), 3-7.
- Tamir, M. & Mauss, I. B. 2011. Social cognitive factors in emotion regulation: Implications for well-being. *Teoksessa Emotion regulation and well-being*, toim. Nyklicek, I., Vingerhoets, A., Zeelenberg, M. & Donellet, J. Springer, New York, 31-47.
- Tamir, M., Mitchell, C. & Gross, J. J. 2008. Hedonic and Instrumental Motives in Anger Regulation. *Psychological Science* 19(4), 324-328.
- Thompson, T., Altmann, R. & Davidson, J. 2004. Shame-proneness and achievement behaviour. *Personal and Individual Differences* 36: 613-627.
- Tracy, J. L. & Robins, R. W. 2006. Appraisal antecedents of shame and guilt: Support for a theoretical model. *Personal and Social Psychology Bulletin* 32(10): 1339-1351.
- Verduyn, P. & Lavrijsen, S. 2015. Which emotions last longest and why: The role of event importance and rumination. *Motivation and Emotion* 39, 119-127.
- Vogel-Walcutt, J. J., Fiorella, L., Carper, T. & Schatz, S. 2012. The definition, assessment, and mitigation of state boredom within educational settings: A comprehensive review. *Educational Psychology Review* 24, 89-111.
- Watkins, E. R. 2008. Constructive and unconstructive repetitive thought. *Psychological Bulletin* 134(2), 163-206.
- Webb, T. L., Miles, E. & Sheeran, P. 2012. Dealing with feeling: A meta-analysis of the effectiveness of strategies derived from the process model of emotion regulation. *Psychological Bulletin*, 1-34.
- Weiner, B. 2007. Examining emotional diversity in the classroom: An attribution theorist considers the moral emotions. *Teoksessa Emotion in Education*, toim. P.A. Schutz & R. Pekrun. Academic Press, San Diego, CA, 73-88.
- Williams, L. A. & DeSteno, D. 2008. Pride and perseverance: The motivational role of pride. *Journal of Personality and Social Psychology* 94(6), 1007-1017.

Wood, J. V., Heimpel, S. A., Manwell, L. A. & Whittington, E. J. 2009. This mood is familiar and I don't deserve to feel better anyway: Mechanisms underlying self-esteem differences in motivation to repair sad moods. *Journal of Personality and Social Psychology* 96(2), 363-380.

Yuang, J., Ding, N., Liu, Y. & Yang, J. 2015. Unconscious emotion regulation: Nonconscious reappraisal decreases emotion-related physiological reactivity during frustration. *Cognition and Emotion* 29(6), 1042-1053.

Zeidner, M. 2014. Anxiety in education. *Teoksessa International Handbook of Emotions in Education*, toim. Pekrun, R. & Linnenbrink-Garcia, L., Routledge, New York, 265-288.

Zhan, J., Ren, J., Fan, J. & Luo, J. 2015. Distinctive effects of fear and sadness induction on anger and aggressive behavior. *Frontiers in Psychology* 6, 725.

## 8 LIITE 1. HAASTATTELURUNKO

---

Haastattelulomake

Pvm

Haastattelija

Haastateltava

Pääaine

Miten sinusta tuli alan opiskelija? Mitä tavoitteet (opinnoissasi)?

Missä vaiheessa opintojasi olet nyt?

Kuvaile yleisesti opiskeluasi Humanistisessa tiedekunnassa. (Ovatko opiskelut vastannut toiveita? Mitkä asiat olleet haastavia/antoisia?) Mitä valmiuksia koet opintojen antaneen sinulle?

Kuvaile itseäsi opiskelijana. (Itsesäätelytaidot: Miten kuvailisit ajankäyttöäsi/Minkälaisia tavoitteita sinulla on?)

### KUVION PIIRTÄMINEN

Mieti opiskeluasi Humanistisessa tiedekunnassa. Piirrä opiskelupolustasi kuva (esimerkiksi aikajana) ja merkitse siihen opintoihin liittyviä, keskeisiä, sinulle merkitseviä tapahtumia tai käännekohtia. Sellaisia tapahtumia jotka ovat jollain lailla vaikuttaneet opiskeluusi. Tapahtumat voivat olla positiivisia asioita, tai tapahtumia jotka ovat tuoneet haasteita opiskeluun.

Piirrä myös kuvaan se, miten odotat opintojesi jatkuvan/ minkälaisia merkityksellisiä asioita näet vielä opinnoissasi.

Käydään läpi erilliset tapaukset:

Kuvaile tapausta (tarkentavia kysymyksiä).

Mitä tapahtui ja (milloin) tapahtui (Apukysymyksiä: Kerro siitä lisää. Millä tavalla se oli sinulle merkitsevä tapahtuma?)

Mitä ajattelit tapahtumasta (tunteet)/Miltä sinusta tuntui? Mitä tunteita heräsi?) (jos haastateltava ei itse tuo esiin)

Mitä sitten teit (näillä tunteilla ja ajatuksilla)?

Mitä seuraavaksi tapahtui/Miten tilanne kehittyi? (Mitä sitten teit/Miten tilanne selvisi vai selvisikö).

Ketkä olivat tapahtumassa osallisina?

Jos neg. tapahtuma, minkälaista tukea olisit silloin tarvinnut?

Mitkä tekijät ovat estäneet/edistäneet opiskeluasi? (Tuleeko mieleen joitakin muita tekijöitä, jotka ovat estäneet/edistäneet opintojasi, joka ei tullut aiemmin esille?)

Minkälainen kokemus maisterivaiheen opinnot ovat olleet? Olisitko tarvinnut erityistä tukea? TAI Minkälaisia odotuksia/tavoitteita sinulla on maisterivaiheen opinnoille?

Mitä toivoisit maisteriopintojen antavan sinulle?

#### TULEVAISUUDEN TAPAHTUMAT

Kuvaile tapahtuma.

Milloin odotat, että se tapahtuu?

Miten odotat tapahtuvan menevän?